



الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية

سلسلة الدراسات العلمية الموسمية المتخصصة

٢٥

نظريات النمو

مفاهيم وتطبيقات



وليام كرين

د. محمد الأنصاري

أ.د. رجاء ابو علام

أكتوبر ١٩٩٦


أهم جروبات علي تليجرام
باحثون
هنا سور الأزبكية
غواص في بحر الكتب
قناة مصر الثقافية و الفنية



الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية
سلسلة الدراسات العلمية الموسمية المتخصصة
٢٥

نظريات النمو مفاهيم وتطبيقات

تأليف : وليام كرين
ترجمة : الدكتور / محمد الأنصاري
مراجعة : الأستاذ الدكتور / رجاء محمود أبو علام

اكتوبر ١٩٩٦



اسم الكتاب الأصلي:

Theories of Development: Concepts and Applications, 3rd Edition By: William Crain, 1992

بسم الله الرحمن الرحيم


أهم جروبات علي تليجرام
باحثون
هنا سور الأزبكية
غواص في بحر الكتب
قناة مصر الثقافية و الفنية

الآراء الواردة في هذا الكتاب لا تعبر بالضرورة عن اتجاهات

تتبناها الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية

تطلب هذه السلسلة من

الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية

ص.ب: ٢٣٩٢٨ الصفاة - الرمز البريدي: ١٣١٠٠ الكويت

تلفون: ٤٧٤٨٤٧٩ - ٤٧٤٨٣٨٧

فاكس: ٤٧٤٩٣٨١



أهم جروبات علي تليجرام
باحثون
هنا سور الازبكية
غواص في بحر الكتب
قناة مصر الثقافية و الفنية

محتويات الكتاب

مقدمة

لدينا جميعا مسلمات حول طبيعة النمو، فنحن عادة ما نسلم بأن نمو الأطفال في متناول أيدينا، وأن الأطفال سيكونون مثلما نريدهم أن يكونوا، كما أننا نعتقد أن من واجباتنا تجاه هؤلاء الأطفال أن نعلمهم، وأن نصحح أخطاءهم، وأن نقدم لهم القدوة الحسنة، وأن ندفعهم نحو التعلم.

مثل هذه النظرة إلى النمو تبدو منطقية الى الدرجة التي تسمح بأن يشارك فيها كثير من علماء النفس، خاصة أولئك الذين يطلق عليهم منظرو التعلم، بل وكثيرون غيرهم أيضا. ورغم أن هؤلاء العلماء يتحدثون بلغة تبدو علمية أكثر، إلا انهم يسلمون بأن الآباء والمدرسين وآخرين غيرهم، هم الذين يتولون مسئولية بناء تفكير الأطفال وسلوكهم، وعندما يرون طفلا منهمكا في جزئية سلوك جديدة، فإن أول ما يتبادر الى تفكيرهم، أن هذا الطفل قد سبق له أن تلقى تعليما حول هذه الجزئية من السلوك، وعلى سبيل المثال، لو أن طفلة تبلغ من العمر عامين أبدت اهتماما مكثفا بوضع أشياء في مكان معين، فإنهم يسلمون بأن هناك شخصا قد علمها أن تفعل ذلك، لأنها - أو بالأحرى لأن سلوكها - إن هو إلا نتاج لمحيطها الإجتماعي.

إلى جانب هذا التيار التقليدي في علم النفس، هناك تيار تقليدي آخر، من علماء النفس يرجع تاريخه الى روسو، وهو تيار يتبنى نظرة مختلفة تماما الى النمو، ويمكن أن نطلق على هذا التيار إسم النمائيين، وهؤلاء النفسانيين النمائيين أقل تأثرا بما نعلمه للأطفال وما نتركه فيهم من آثار، وهم أكثر اهتماما بكيفية نمو الطفل وبما يتعلمه إعتمادا على ذاته، إن هؤلاء النمائيين قد ينظرون في دهشة إلى سلوك تلك الطفلة ذات العامين وهي تنظم أشياءها في مكان ما، وإذا كان سلوكها هذا سلوكا عفويا، بدأته من تلقاء نفسها، أم أن اهتمامها بتنظيم الأشياء قد يكون أبعد من تلك الأشياء المحيطة بها، فكما أن الأطفال في مرحلة عمرية معينة يكون لديهم حث داخلي للوقوف أو المشي، فقد يكون لديهم أيضا حاجة تلقائية لإيجاد نظام ما في البيئة المحيطة بهم.

إننا لو تتبعنا طفلا من حولنا، وخصصنا لهذا التتبع ما يستحقه من وقت حتى نلاحظ ميوله ونزعاته على طبيعتها، فقد نجد الكثير من الاهتمامات التلقائية لدى هذا الطفل، وقد نجد طفلا صغيرا لم يتجاوز عمره عاما ونصف مفتونا بكرة، أو بركة موحلة من الطين، أو كومة من الرمال، أو بأي من الأشياء التي يمكنه أن يحسها، وأن يلمسها، وأن يتداولها، قد يفحص الطفل هذه الأشياء وقد يلعب بها فترات طويلة، ومثل هذه

الإهتمامات قد تكون مكثفة ومتنوعة للغاية، بحيث لا يحتمل أن نقول عنها انها نتاج تعليم الكبار لهذا الطفل، ومن ثم فإن هؤلاء النمائيين يعتقدون أن الأطفال تكون لديهم حاجات داخلية تدفعهم للبحث عن أنواع معينة من الخبرات والأنشطة في أوقات معينة من حياتهم.

إن منظري هذا التيار النمائي من أمثال روسو Rousseau، ومونتسوري Montessori، وجيزيل Gessell، وويرنر Werner، وبياجيه Piaget، لم يتفقوا مع بعضهم البعض في كافة تفاصيل ما درسوه عن النمو، حيث درس كل منهم مجالات مختلفة من النمو، لكنهم يشتركون في توجه عام أساسي يقوم على الإهتمام بالنمو الداخلي والتعلم التلقائي للفرد.

لقد جمعت إهتمامات هؤلاء النمائيين بين ماهو نظري وما هو تطبيقي، إذ لم تقنع مونتيسوري على سبيل المثال بالطرق التقليدية في التربية، والتي يحاول المعلمون فيها توجيه تعلم الأطفال بإثابتهم على إستجاباتهم الصحيحة أو بانتقادهم على ما يقعون فيه من أخطاء، إن هذه الممارسة حسب وجهة نظرها تقلل إعتماد الطفل على نفسه وتفقده إستقلاليته، لأن الطفل سوف يرجع فورا للمعلم كسلطة خارجية، وليرى ما إذا كانت إستجابته صحيحة أو خاطئة. وتقدم مونتسوري البديل لمثل هذا الموقف حين حاولت أن تبين أنه بملاحظتنا إهتمامات الطفل التلقائية فإنه يمكننا تزويده بمهام تسمح له بالعمل في إستقلالية وبأعلى درجة من التركيز دون دفع أو توجيه خارجي لأنه - حسب وجهة نظرها أيضا - يوجد لدى هذا الطفل قوة داخلية تدفعة للأمام ولكي يستكمل امكاناته وقدراته في كل مرحلة نمائية.

أسهم النمائيون من خلال مجالات عديدة في تقديم فهم جديد للطفولة عامة وللنمو بصفة خاصة، لكن كتاباتهم لم تنل لسوء الحظ العناية التي تستحق إذ يبدو أن تأكيدهم على النمو التلقائي غالبا ما اصطدم مع وجهات نظر تيارات أخرى من علماء نفس آخرين رأوا أن ما يقدمه التيار النمائي إن هو إلا نظرة رومانتيكية أو ثورية أكثر مما ينبغي، وعلى سبيل المثال فإن بياجيه لم ينل التأييد الكبير الذي حظى به إلا بعد أن تم تجاهله لعقود عدة.

وهناك مجال واحد، أخذت فيه إهتمامات التيار النمائي مأخذ الجد، الا وهو علم النفس الإنساني، حيث نهل الإنسانيون - مثل ماسلو- وبعمق من افكار النمائيين، وبالرغم من ذلك فإن الإنسانيين قد فعلوا ذلك بطريقة ضمنية وبدون

الإعتراف بمدى إستنادهم الى إسهامات النمائيين الأوائل.

وفي ضوء ما تقدم، فإن هذا الكتاب سوف يكرس جهده للتعريف ببعض هؤلاء المنظرين النمائيين، إذ سوف تناقش عددا من المنظرين الذين ساروا على نهج روسو خطوة خطوة، إلى جانب منظرين آخرين ينتمون إلى تيار التحليل النفسي وتيار الدراسة المقارنة للسلوك في علاقته مع البيئة، ودون أن تقتصر المناقشة على المفاهيم الأساسية لنظرياتهم في النمو، بل وكذلك لبعض من التطبيقات العملية لأفكارهم، وبالإضافة إلى ذلك فإننا لن نهمل التوجه الأول الذى أشرنا اليه ونقصد به ما يخص نظريات التعلم التي يمكن أن تساعدنا على فهم السلوك من منظور بيئي أكثر، لكننا سوف نتناولها دون التعمق الذي تستحقه هذه النظريات، ذلك لأن هذا الكتاب المختصر يركز اهتمامه الأساسي على النمو عامة وعلى النمو بتوجه تعلمي بشكل خاص - كما أننا سوف نخصص فصلا مستقلا لفيجوتسكي ننظر من خلاله لمحاولته الطليعيه لإحداث تكامل بين المنظور البيئي والمنظور النمائي.

وأخيرا سوف نناقش في الختام الطرق التي أمكن من خلالها لكل من النمائيين والبيئيين أن يعملا معا في التوجه الإنساني ولو لبعض الوقت.



الفصل الأول

النظريات الأولى

نظرية التكوينات المسبقة، نظرية لوك، نظرية روسو

يعتبر لوك وروسو اثنين من الرواد الطليميين العظام في علم نفس الطفل، حيث ينظر الى لوك باعتباره الأب الروحي للمدرسة البيئية، ولمنظري التعلم ، ومن أسلافه علماء مشاهير مثل بافلوف وسكينر، أما روسو فينظر إليه باعتباره مؤسس التوجه النمائي في علم النفس، وتضم سلسلة أتباعه علماء مشاهير مثل جيزيل، ومونتيسوري، وويرنر، وبياجيه. لقد أقام كل من لوك وروسو توجها نظريا منفصلا عما كان يعرف قبلهما باسم التكوينات المسبقة.

التكوينات المسبقة :

لقرون عديدة ، بدا كما لوكان الناس ينظرون الى الأطفال على أنهم مكتملي التكوين منذ ولادتهم، وأنهم خلال طفولتهم ليسوا إلا بالغين صغار، (Aries, 1960)، ولقد سيطرت هذه النظرة خلال العصور الوسطى، حيث صورت لنا فنون هذه العصور التاريخية الأطفال – حتى حديثي الولادة منهم – بنسب جسمية وملامح وجه لا تستخدم إلا للكبار، ولم تكن هناك طريقة لتمييز هؤلاء الأطفال في تلك اللوحات إلا بأحجامهم، وبحيث بدا الأمر كما لو أن هؤلاء الأطفال قد دخلوا الحياة وهم مكتملي التكوين مثل الكبار، وفي المجال الإجتماعي أيضا، فلقد تم معاملة الأطفال بنفس معاملة الكبار، حيث يدخلون عالم الكبار، يعملون ويختلطون ويلعبون إعتبارا من عمر السادسة أو السابعة. (Aries,1960,PP.33 -34,71-72,128,411).

وفي حين رأى بعض المؤرخين أن أريز قد بالغ في تقرير الدرجة التي نظر من خلالها مفكرو العصور الوسطى للأطفال كبالغين صغار، فإن مؤرخين آخرين قدموا دعما كبيرا لأقوال أريز، موضحين أن مفاهيم العصور الوسطى حول الأطفال قد امتدت سيطرتها الى عصور تاريخية أخرى، أما إريز نفسه فقد حاول أن يطرح فكره وتأملاته حول موضوع إستمرار إحتفاظ الناس بفكر ووجهات نظر التكوينات المسبقة، (Pollock, 1983)، موضحا أن الناس ولفترة طويلة كانوا غير راغبين في الإلتفات الى الملامح المميزة للأطفال نظرا لإرتفاع معدلات وفيات هؤلاء الأطفال، ولعلمهم أن أطفالهم هؤلاء معرضون للموت فإن الآباء ترددوا في الإنتباه الى خصائصهم المتفردة،

وطبقا لأوزوبل، (Ausubel,1958,P.24)، فإن التكوينات المسبقة ربما يكون لديها ما تقدمه لمشاعر التمركز حول الذات لدى الكبار الذين يميلون الى افتراض أن الحياة الإنسانية في جملتها لها نفس التكوين والوظيفة التي وجدوا أنفسهم عليها.

إن الأمر يحتاج الى عقول متفتحة لدرجة تسمح برؤية الخصائص الفريدة للحياة في مراحلها المختلفة، ومثل هذا التفتح العقلي، لم يكن أمرا من السهل إكتسابه أو توفيره في مثل هذه العصور.

ظهرت التكوينات المسبقة أيضا في مجالات العلوم الطبيعية وبشكل واضح منذ النظريات الأولى لعلم الأجنة، إذ أنه لقرون عديدة اعتقد أغلب العلماء أن كائنا آدميا مكتمل التكوين صغير ودقيق أو على شكل قزم يكون منغرسا في السائل المنوي أو البويضة أثناء الحمل (انظر الشكل ١ ـ ١)، كما اعتقدوا أن هذا الآدمي يكتمل تكوينه عند لحظة الخلق ويكبر فقط في الحجم، ويظل جسمه في حالة تزايد في الحجم حتى الميلاد. وترجع التكوينات المسبقة في علم الأجنة الى القرن الخامس قبل الميلاد على الأقل، كما أن مفاهيمها ظلت مسيطرة على التفكير العلمي على مدي عصور طويلة، حتى أننا لو نظرنا إلى القرن الثامن عشر لوجدنا أن أغلب العلماء مازالوا متمسكين بمثل هذه الأفكار، ورغم أنهم إعترفوا بأنهم لا يملكون دليلا قاطعا على وجود آدمي مكتمل التكوين، إلا أنهم حاولوا تفسير ذلك بسبب شفافيته وصعوبة رؤيته ؛ (Balinsky,1981,p.11). (Needham,1959,pp.34-35;1991,213-222)



(شكل ١ ـ ١)
رسم يوضح انسان مكتمل التكوين في السائل المنوي أعده Hartsoeker وأعيد نشره في Needham ,1959, P. 206

ولقد بدأت المفاهيم الخاصة بالتكوينات المسبقة في علم الأجنة في الإنسحاب إعتبارا من النصف الأخير للقرن ١٨، عندما أظهرت البحوث الميكروسكوبية أن الجنين ينمو خلال سلسلة من المراحل، أما بالنسبة للفكر الإجتماعي في أوروبا فلقد أنزوت مفاهيم التكوينات المسبقة مبكرا، فمنذ القرن ١٦ أكد قادة دينيون وأخلاقيون على أن للأطفال صفاتهم الخاصة، كما أشار بعضهم الى أن الأطفال يدخلون الحياة بطبيعة نقية بريئة سرعان ما تفسد، في حين قال البعض الآخر بأن الأطفال يحملون على أكتافهم ومنذ مولدهم شرور وخطايا البشرية، كما أكدوا على أن الأطفال مخلوقات جاهلة تتصف برغبات

حسية متفجرة ونقص في الأخلاق (Aries,1960,Ch.5).

ولقد ترتب على هذا الإهتمام الجديد بالطبيعة المتميزة للأطفال، أن ظهرت إهتمامات جديدة بالتربية، إذ حرص القائلون ببراءة الأطفال منذ مولدهم على أن يحفظوا لهم وأن يدعموا ما لديهم من طبيعة نقية طاهرة في مواجهة عالم مليئ بالشرور، وتمسكوا في تفاؤل بأن التربية الجيدة يمكن أن تبقى لدى هؤلاء الأطفال صورة الحاكم الجيد، والقائد الجيد، ورجل الدين الجيد، (Aries, 1960,P.114)، أما أولئك الذين نظروا للطفل نظرة أكثر تشاؤما فإنهم كانوا أكثر إهتماما بمدى الحاجة إلى التربية، إذ أن الأطفال في نظرهم غير عقلانيين ويستخدمون طرقا لابد من قسرهم وإرغامهم على التخلي عنها، حيث يجب أن تتم تربيتهم وفقا لنظام متشدد يتضمن استخدام العقاب البدني ولو أحيانا.

وفي كلتا الحالتين، سواء نظر البعض للأطفال في براءتهم أو في خطاياهم، فلقد كان الإتفاق أنه لابد من أن نعلمهم وأن نربيهم ليصبحوا كبارا عاقلين، وليس من المبرر أبدا التأخر في ذلك (Aries,1960,pp.128-133).

بيئية لوك

مقدمة بيوجرافية

أفسحت مفاهيم التكوينات المسبقة طريقا لوجهة النظر البيئية، على الأقل في مجال الفكر الإجتماعي، وكان ذلك خلال القرن السادس عشر كما أسلفنا، حيث الأطفال، في وجهة النظر الجديدة، لا يولدون كصورة مطابقة للكبار، بل انهم يصبحون كبارا طبقا لما يتوفر لهم من تنمية وتربية، غير أن كتاب وجهة النظر الجديدة هذه لم يكونوا يشقون طريقهم كبيئيين بشكل ظاهر، إذ أنهم كانوا لا يزالون يعترفون بأن هناك بعض السمات التي يولد الطفل مزودا بها مثل البراءة أو الفسوق، حتى جاءت أول عبارة واضحة تمثل البيئيين على لسان الفيلسوف الإنجليزي جون لوك (١٦٣٢ - ١٧٠٤) في ١٦٩٠، حين قال بأن الأطفال لا يكونون طيبين بطبيعتهم منذ مولدهم، ولاهم أشرار بطبيعتهم منذ مولدهم، عند مولدهم إنهم لا شئ على الإطلاق. عقل الطفل كما يقول لوك يكون لوحا أملسا، كصفحة بيضاء Tabula Rasa، ولا يتكون هذا العقل إلا من خلال ما يتعرض له من تعلم وخبرة.

تناسبت وجهة نظر لوك بشكل جيد مع الفكر الديمقراطي الليبرالي لعصر التنوير، فإذا كان الأطفال يبدأون حياتهم وهم جميعا كائنات خالية كصفحات بيضاء، إذن فهم

جميعا يولدون متساويين متعادلين، فإذا ما أصبح البعض منهم بطريقة ما أو بأخرى أفضل من البعض الآخر، فإن ذلك يمكن إرجاعه لمعايشتهم لظروف أفضل، ومن هنا يصبح من الممكن، من الناحية النظرية على الأقل، أن تربى كل الأفراد ليكونوا متساويين عندما يكبرون.

ولد لوك في قرية سومرست الصغيرة بإنجلترا لأب متشرد وأم ورعة عطوفة، وغرس فيه والده أول مفاهيمه الديمقراطية حين وقف هذا الأب الى جانب البرلمان في الحرب الأهلية ضد الملك تشارلز الأول. تعلم لوك في أكسفورد، واستمر فيها ليعلم اليونانية والفلسفة الأخلاقية وليدرس الطب في نفس الوقت، عالج لوك بنجاح اللورد أشلي Ashley الذي أصبح فيما بعد أميرا لمقاطعة تشافتسبري Shaftesbury وربطت بينهما الصداقة حتى أن اللورد عينه سكرتيرا شخصيا له، كما كلفه بتعليم حفيده، ولقد كانت هذه الصداقة مصدرا لكثير من المشكلات التي تعرض لها لوك خصوصا حين حوصرت تشافتسبري بسبب إنتقادها للملك، وحيث إضطر لوك للهروب إلى هولندا، وهناك كتب سلسلة من الرسائل الى صديقه إدوارد كلارك يقدم له بعض النصائح الواجبة الإتباع في تربية إبنه، وكانت هذه الرسائل مصدر الإلهام الذي فجر أحد أهم أعمال لوك في التربية (بعض الأفكار الخاصة بالتربية،١٦٩٣)، وبعد الثورة الناجحة في ١٦٨٨، عاد لوك إلى إنجلترا ليرعى نشر كتابين آخرين له أولهما بعنوان مقالة في فهم الإنسان في عام ١٦٩٠، وهو الذي منحه مكانته كأب روحي للإمبريقية في الفلسفة ولنظريات التعلم في علم النفس، ثم كتابه العظيم الثاني بعنوان "رسالتين حول الحكومة" الذي أطلق فيما بعد الكثير من الأفكار الأساسية في الدستور الأمريكي (Russell,1945,pp.604-605: Sahakian and Sahakian,1975,Ch.1)

نظرة لوك في النمو

نقطة البداية في نظرية لوك هي تفنيده ودحضه للمعتقدات الخاصة بوجود أفكار موروثة لدى الفرد منذ مولده، إذ سبق لأفلاطون وسقراط وآخرين القول بوجود أفكار معينة يكون الفرد مزودا بها قبل أن يولد، وأن هذه الأفكار توجد في العقل سابقة على الخبرة، ومثال ذلك عندما نرى برهانا رياضيا فإننا ندرك على الفور أنه حقيقة، وقد ناقش لوك هذا المثال موضحا أنه طالما أن الأطفال لا يعلمون شيئا عن الرياضيات أو المنطق، فإن مثل هذه الأفكار لا يمكن أن تتواجد منذ مولد الإنسان .(Lock,1690,Vol.1,BK.1,Ch.2,Sec.27)

وإقترح لوك أن نأخذ في إعتبارنا "أن العقل صفحة بيضاء خالية من كل المعارف، ليس فيه أية أفكار ، كيف يحدث أن يمتلك هذا العقل كل ما يتعلق بالمعرفة والمنطق، في كلمة واحدة أقول، من الخبرة التي يرجع إليها تكوين كل معرفتنا، ومن خلال ذلك فإنها تنمي نفسها" (Lock,1690,vol.1,BK.2,Ch.1,Sec.2) .

ويعترف لوك بأنه رغم إختلاف الأفراد في طبائعهم بشكل عام، الا أن البيئة تشكل العقل (Lock,1693,Secs,1,32) ويلعب التعلم دورا ذا خصوصية هامة خلال مرحلة الطفولة ، في هذا الوقت يكون العقل مرنا وسهل التكيف بحيث يمكننا صياغته على أية شاكلة نريد، وما أن نفعل ذلك حتى نحدد له طبيعته لبقية مراحل الحياة، (Lock,1693,Secs 1,2)، كيف يحدث إذن، أن تشكل البيئة عقول الأطفال؟

اولا : كثير من أفكارنا ومشاعرنا تنمو من خلال الإرتباط، أي حدوث فكرتين معا وبإنتظام، لذا فإننا لا نستطيع أن نفكر في إحداها دون أن نفكر في تواز معها في الثانية ، وعلى سبيل المثال، لو حدثت لطفل بعض الخبرات السيئة في غرفة معينة، فإن الطفل لا يستطيع دخول هذه الغرفة دون أن يشعر تلقائيا بمشاعر سلبية تجاهه (Lock,1690,Vol.1,BK2,Ch.33,Sec.15)

ثانيا : كثير من سلوكنا أيضا ينمو من خلال التكرار، فعندما نفعل شيئا مرات بعد مرات، مثل غسيل الأسنان، تصبح ممارستنا لهذا الفعل نوعا من العادة وقد نشعر بعدم الإرتياح عندما نفشل في أدائها (Lock,1693,Sec.66) .

ثالثا : نحن نتعلم أيضا من خلال التقليد، إذ أننا ننزع لفعل ما نرى الآخرين يفعلونه لذا فإن النماذج أو القدوة تؤثر فينا، فإذا ما تعرضنا لأفراد يتميزون بالتفاهة وخلق المشاكل كنا مثلهم وأصبحنا مسببي مشاكل، وإذا ما تعرضنا لعقول أكثر كفاءة، لأصبحنا أكثر كفاءة كذلك (Lock,1693,Sec.73) .

رابعا : النقطة الأخيرة، وربما الأكثر أهمية، أننا نتعلم من خلال الثواب والعقاب، إذ أننا نؤدي السلوك الذي نحصل من خلاله على المكافأة أو الثناء والتقدير، كما أننا نتجنب السلوك أو الأفعال التي لا يترتب عليها سوى النتائج غير السارة (Lock,1693,Sec.54) .

هذه المبادئ حسب إعتقاد لوك تعمل معا، وتؤثر في نمو الفرد، على سبيل المثال، من المحتمل أن طفلة صغيرة قد تضع ملابسها على شماعة إذا رأت أبويها يفعلان ذلك من خلال التقليد، وبعد تعليق ملابسها لعدد من المرات في تتابع يصبح ذلك عادة لديها،

وتصبح هذه العادة أقوى ثم أقوى لو تلقت عليها بعض من المديح والثناء، هذا المثال يصور كيف يمكن إستخدام مبادئ لوك في تنشئة الطفل، دعنا الأن نرى وبدقة أكثر كيف تعمل هذه المبادئ في تربية الطفل.

فلسفة لوك التربوية.

ضبط النفس :

الهدف الرئيسي للتربية هو ضبط النفس، يقول لوك "يبدو واضحا لي تماما أن المبدأ الذي تقوم عليه كل الفضائل والإمتياز يكمن في قدرة الفرد على أن ينكر على نفسه إشباع رغباته الذاتية طالما أن العقل لا يسوغ له ذلك". (Lock,1693,Sec.38)، ولكي نقيم الضبط الذاتي علينا أن نلتفت أولا لحالة الطفل الصحية، فعندما يكون جسم الطفل ضعيفا مملولا، تكون قدرته على ضبط مطالبه محدوده، وعلى هذا الأساس فإن لوك ينصحنا بأن نوفر للأطفال الكثير من التدريبات، حتى تصبح أجسامهم قوية، وأقترح أن يلعب الأطفال الكثير من التدريبات، حتى تصبح أجسامهم قوية، وأقترح أن يلعب الأطفال خارج الأبواب المغلقة في كل الفصول حتى يتعودوا على مواجهة الصعاب المختلفة لكل أنواع المناخ (Lock,1693,Sec.1,16,33).

وإذا كان على الأطفال أن يكتسبوا النظام، فينبغي أن نكون ثابتين معهم منذ البداية، فكثير من الآباء يدللون أطفالهم ويستجيبون لكل نزواتهم وأهوائهم ويعتقدون أن هذه المعاملة لابأس عليها لأن أبناءهم ما زالوا صغارا، لكن ما يفشلون في التحقق منه هو أن هذه العادات المبكرة يصعب تغييرها، فالأطفال الذين ينشأون على أن يحصلوا على ما يريدون بمجرد طلب ذلك أوحتى الصراخ لذلك لا يتراجعون عما يطلبونه مطلقا، وهكذا فإنه لا ينبغي للآباء أبدا أن يكافئوا أطفالهم عندما يطلبوا أشياء لا يريدون تحقيقها لهم، وينبغي أن يتعلم الأطفال أنه يمكنهم التوصل الى نتائج مقبولة إذا كانت مطالبهم تلقى القبول لدى آبائهم.

أفضل أساليب الثواب والعقاب :

علينا أن ننتبه جيدا، ومنذ البداية، لكيفية تدعيمنا لسلوك أطفالنا، علينا أن ندعم فقط السلوك المعقول ، ولا ندعم مطلقا السلوك غير المعقول على سبيل التساهل والتسامح. إن إستخدام الثواب والعقاب مسألة محفوفة بالمخاطر، حيث لا يترتب عليها الحصول على النتائج المرجوة دائما، ولقد عارض لوك بصفة خاصة استخدام العقوبات البدنية، أولا لأن إستخدامها يترتب عليه إرتباطات غير مرغوب فيها، فالطفل الذي

يتلقى العقاب مرارا وتكرارا في المدرسة لا يستطيع حتى أن ينظر في كتبه أو في وجوه مدرسيه أو في أي شئ له صلة بالمدرسة دون أن يشعر بما خبره من خوف وغضب. كما أن العقاب البدني ليس أسلوبا فعالا، ذلك لأن الطفل يستسلم وينصرف عن رغباته طالما تقع العصا في مرمى بصره، لكنه ما أن يكتشف أن لا أحد يراقبه إلا وينطلق لفعل ما يريد أيا كان. وأخيرا فإن العقاب البدني عندما يؤتى ثماره، فإنه يؤتى ثماره بفعالية كبيرة، انه ينجح في أن يحطم العقل وعندئذ فبدلا من أن يكون لديك طفل صغير لا يتبع النظام يصبح لديك مخلوقا مكتئبا محطم الروح.

وبالمثل ، فأن أنواع الثواب ليست جميعها مرغوبة، لوك عارض إستخدام النقود أو الحلوى، لأن إستخدامها يقلل من الهدف الرئيسي للتربية المتمثل في كبح الرغبات وإتباع العقل، ولأننا عندما ندعم بالمال أو الطعام فإننا نشجع الأطفال على أن يجدوا السعادة فقط في مثل هذه الأشياء.

أفضل أنواع الثواب هو الثناء والمديح، وأفضل أنواع العقاب هو النبذ أو التجاهل، عندما يسلك الأطفال سلوكا صحيحا علينا أن نحييهم، أن نجعلهم يشعرون بالفخر، وعندما يكون أداؤهم سيئا، علينا أن نرمقهم بنظرة باردة، أن نجعلهم يشعرون بالخجل، فالاطفال عادة يكونون حساسين للغاية تجاه التقبل والنبذ، خاصة من طرف الوالدين، أو أولئك الذين يعتمدون عليهم ، لذا فأنه يمكننا أن نستخدم ردود الأفعال هذه لكي نرسخ السلوك القائم على التعقل والفضائل (Lock,1693,Sec.57) . يمكننا أيضا أن نقوى فعالية تقبلنا ونبذنا بربط ردود أفعال الأطفال بنتائج متتابعة أخرى، على سبيل المثال، عندما يطلب طفل قطعة من الفاكهة في أدب، نقدمها له، ونحيّ فيه أدبه عند الطلب، وبهذا الشكل يتعلم الطفل أن يربط بين قبول طلبه والنتائج التي تترتب على الموافقة عليه، وهكذا يصبح أكثر إهتماما بأسلوبه في طلب ما يريد، وعلى العكس من ذلك فإنه عندما يكسر شيئا يحبه، فاننا نظهر له نظرة تعبر عن خيبة الأمل، ومن هنا فإنه سوف يربط بين عدم تقبلنا والنتائج السلبية التي ترتبت على سلوكه، ومن خلال هذه الممارسات فإننا نعمق إهتمام الطفل بوجهات نظر وآراء الآخرين، وطبقا لما يقوله لوك "إنك إذا إستطعت أن توفر للطفل شعورا بالسرور نتيجة الفكرة الطيبة المأخوذة عنه ، فإنك تستطيع أن تجعل منه الشئ الذي تريد وسوف يكون محبا لكل سبل الفضائل" (Lock,1693,Sec.58).

القواعد :

معظم الآباء يضعون كل أنواع القواعد أمام أعينهم، ثم يعاقبون أبناءهم إذا خالفوا

هذه القواعد، وتبدو هذه الممارسة غير مجدية على الإطلاق، ذلك لأن الأطفال يجدون صعوبة كبيرة في فهم وتذكر تلك القواعد بشكل مجرد، وهم بطبيعة الحال يستنكرون أن يتلقوا عقابا بسبب فشلهم في تطبيق قاعدة لايكادون يحتفظون بها في عقولهم، وكبديل لمثل هذه الممارسات الخاطئة إقترح لوك إجراءين:

أولاً : طالما أن الأطفال يتعلمون أكثر من القدوة - النموذج، بدلا من المدركات فإننا يمكن أن نعلمهم أكثر بأن نوفر لهم القدوة الطيبة والنموذج الجيد، الأطفال سوف ينمذجون، وفي حرص، سلوكهم طبقاً لسلوك هذا الإنسان النموذج خاصة عندما نقدر لهم هذا السلوك (Lock,1693,Sec.68).

ثانياً : بدلا من إلقاء الأوامر والنواهي، يمكن أن نوفر للإطفال فرصة ممارسة السلوك المرغوب فيه، وعلى سبيل المثال، بدلا من أن نأمر الطفل بأن ينحني لكل سيدة يلقاها، فإنه من الأفضل أن ندعهم يمارسون الإنحناء، مع تحيتهم في كل مرة ينحنون فيها بشكل صحيح، وبعد الممارسة المتكررة فإنهم سوف ينحنون بشكل طبيعي مثلما يتنفسون دونما أي حاجة إلى التفكير في ذلك. (Lock,1693,Sec.66).

الصفات الخاصة للأطفال :

قدم لوك مجموعة من الأفكار الجديدة التي تزيد وجهة نظره وضوحا وذلك أثناء مناقشته لما نقدمه للأطفال من تعليم غير فعال لما نتبناه من قواعد، كان لوك قبل ذلك قد كتب كما لو كان عقل الطفل قطعة من عجين الصلصال يمكن أن نشكلها حسبما نرغب، لكنه عاد ليقول بأن الأطفال لديهم قدراتهم العقلية التي تضع حدوداً لما يمكننا تدريسه لهم، وأنه لديهم طبائعهم التي تختلف باختلاف مراحل نموهم، مثل الميل إلى الضوضاء أو الألعاب الخشنة أو المرح، وأضاف أنه قد يكون من الحمق أن نحاول تغيير الأوضاع الطبيعية للأطفال، (Lock,1693,Sec.63)، وهكذا يبدو أن لوك قد اعترف بأن عقول الأطفال ليست صفحات بيضاء، وذلك طبقاً لما أشار إليه كثير من الدارسين، على سبيل المثال، (Russell,1945, p,606; Kessen,1965, pp.59-72)، ولم يكن لوك على درجة عالية من عدم الثبات، إذ أنه عندما تتوافر لديه أفكار تتناقض مع مفاهيمه البيئية، فإن مشكلة عدم الثبات لم تكن تسبب له أي إزعاج.

في مناقشة تستحق الإهتمام، (Lock,1693,Secs,118,119)، كتب لوك حول الفضول الإستطلاعي الموروث أي الذي يولد الطفل مزوداً به، بطريقة تجعل الإنسان يتساءل حول البقية من مقولاته، فالأطفال - حسب أقواله - يتعلمون من أجل التعلم، عقولهم تبحث عن المعرفة مثلما تبحث عيونهم عن الضوء، ولو استمعنا ببساطة لتساؤلاتهم وأجبناهم عليها

مباشرة، فإن عقولهم سوف تتسع لأبعد مما نتخيله ممكناً، لكن طالما أن حب الإستطلاع لدى الطفل بمثل هذه القوة فلماذا نحتاج إلى الثواب والعقاب في تعليمه ؟ ربما يكون الثواب والعقاب ضرورياً في نمو السلوك الأخلاقي، لكن بالنسبة لنمو القدرات العقلية فإن على الأطفال أنفسهم أن ينموها من خلال حبهم للإستطلاع المتوفر داخلياً لديهم، لوك لم يعلل هذه الأفكار مطلقاً لكنه عاد في النهاية إلى مقولاته الأساسية، عندما يتصرف الأطفال بعقلانيه علينا أن نكافئهم ونشجعهم وبهذه الطريقة نعلمهم كيف يستخدموا عقولهم (Lock,1693,Sec.119).

التقويم :

كان لوك سابقاً لعصره كعالم نفس، إذ أن مبادئه الخاصة بالتعلم مثل مبادئ الإرتباط، التكرار، النمذجة، والثواب والعقاب جميعها أصبحت حجر الزاوية في نظرية أو أخرى من نظريات التعلم الحديثة، كما أن أفكاره حول التربية بدت أكثر بريقاً للتربويين المعاصرين، حيث نرى أن معظم المعلمين يستخدمون الثواب والعقاب كالمديح ودرجات الإختبارات والنقد لدفع الأطفال لمزيد من التعلم، كما أن غالبيتهم على وعي بأثر النماذج والحاجة إلى التكرار فضلاً عن ممارضتهم للعقاب البدني.

معظم التربويين المعاصرين يشاركون لوك في ظاهرة عدم الثبات، إذ بالرغم من أنهم يعتقدون أنه من الضروري تشكيل سلوك الطفل باستخدام أساليب الثواب والعقاب إلا أنهم يعلمون أن آثار مثل هذه الأساليب ليست جميعها قوية خاصة في المجالات الإجتماعية، انهم حساسون تجاه إستمداد الطفل لتعلم أشياء متنوعة، وهم يعترفون بأن الطفل يتعلم بشكل أفضل عندما يتوفر له استطلاع تلقائي نحو موضوع معين، وبالرغم من ذلك فإنهم مثل لوك ليسوا مستعدين للتسليم تماماً بالدوافع الداخلية للأطفال، إنهم لايعتقدون حقيقة أن الأطفال يمكنهم أن يتعلموا ماذا يرغبون فيه بدون تشجيع من الخارج سواء في شكل مديح أو درجات إختبارية، وبشكل عام فإنهم يشاركون لوك وجهة نظره في أن التربية عملية إجتماعية، فالطفل يتعلم كيف يحصل على قبولنا له، وخلال ذلك يتعلم ما يحتاج اليه لكي يصبح إنساناً نافعاً وفاضلاً في المجتمع.

روسو والطبيعية الرومانتيكية :

مقدمة بيوجرافيه

لقد عرضنا حتى الآن مفهومين للنمو من تلك المفاهيم التي ظهرت مبكرا جدا حول النمو، عرضنا وجهة النظر الخاصة بالتكوينات المسبقة التي تنظر إلى الطفل كبالغ

صغير، عرضنا أيضاً وجهة نظر لوك الذي قال بأن الأطفال مثلهم مثل الحاوية الفارغة التي نقوم بتعبئتها عن طريق تعليم الكبار، لكن موقف المنتمين للتيار النمائي جاء مختلفا عن وجهتي النظر المشار إليهما، وأفضل تعبير عن ذلك جاء في أعمال جان جاك روسو (١٧١٢-١٧٧٨)، حيث اتفق روسو مع لوك في أن الأطفال يختلفون عن الكبار، لكنه نظر إلى هذا الإختلاف بشكل أكثر إيجابية، حيث لم يعتبر الأطفال كحاويات فارغة أو صفحات بيضاء، بل نظر إليهم على أن لهم أنماطهم الخاصة من المشاعر والأفكار، ذلك لأن نموهم يحدث طبقاً لخطة الطبيعة أو برنامجها الذي يحثهم على تنمية وتطوير أمكاناتهم وأساليبهم في مختلف مراحل النمو.

إعتقد روسو أنه من الضروري أن نمنح الطبيعة الفرصة لكي توجه نمو الطفل، وهو على عكس لوك، لم يكن لديه أية ثقة في أن قوى البيئة وخاصة البيئة الإجتماعية يمكن أن تهيء لنا فردا سويا، بل كان لديه إحساس دائم بأن الكبار وخاصة حسني التطبيع الإجتماعي يعتمدون الى حد كبير على آراء الآخرين وأنهم قد نسوا كيف يروا بأعينهم وكيف يفكروا بعقولهم، إنهم لا يرون ولا يفكرون الا فيما يتوقعه منهم المجتمع فقط. لذا فبدلا من أن نندفع في تعليم الأطفال أن يفكروا بالطريقة التي نراها صحيحة، ينبغي علينا أن نسمح لهم بأن يستكملوا قدراتهم وأن يتعلموا بأسلوبهم الخاص، طبقا لما توجههم الطبيعة اليه، عندئذ فإنه يكون في الإمكان أن يتعلموا كيف يثقوا في قواهم وفي أحكامهم.

أشعلت معتقدات روسو - خاصة إيمانه بالطبيعة في مواجهة التأثير الإجتماعي - شرارة الحركة الرومانتيكية في تاريخ الفكر، وفي نفس الوقت فإن أقواله حول خطة تقوم على أساس الطبيعة للوصول الى النمو السوي وجهت التيار النمائى في علم النفس.

إنطلقت ثورة روسو على المجتمع من واقع حياته الشخصية، فقد ولد روسو في جنيف لأب كان يعمل في صناعة الساعات وأم تميزت بالجمال والرقة لكنها فارقت الحياة أثناء ولادته، وعلى مدى السنوات الثمانية الأولى من عمره رباه أبوه وعمته وكثيرا ما أشار الى أن أباه كرس حياته له، لكنه ما فتيء يذكره بأنه تسبب في وفاة أمه، (Rousseau,1788,p.5)، ورغم أن عمته كانت سيدة شغوفة به لكنها طالما رفضت السماح له باللعب مع أقرانه، ولذا فقد قضى روسو معظم وقته في القراءة، ولم يبلغ السابعة الا وكان قد انتهى من قراءة كل قصة في مكتبة أمه، وعندما بلغ الثامنة تعرض أبوه لمشكلة قاسية اضطرته لمغادرة جنيف تجنبا للسجن، وعلى مدى السنوات الثماني التالية تشرد

روسو من منزل لآخر، ونادرا ما استمر لفترة مع مدرسيه الذين غالبا ما كانوا يخجلونه ويشعرونه بالخزي ويكرسون لديه جموده وإنغلاقه الذاتي، ومما حكاه روسو نفسه عن هذه الفترة مثلا رغبته في شراء قطعة من الحلوى وخوفه من الدخول الى المحل للشراء خشية استهزاء الآخرين به، وتخيله كيف يمكن أن يسخروا منه ويضحكوا عليه، (Rousseau,1788,p.36)، ولم يكن روسو يشعر بالراحة الا عندما يعيش لحظات الخيال، عندما يتخيل نفسه في المواقف البطولية التي قرأ عنها، ومما أشار اليه أيضا عن هذه الفترة من عمره، أنه كثيرا ما إرتكب قدرا غير قليل من السرقة والغش.

عاش روسو حياة المشردين بكل معانيها في عمر السادسة عشر، حيث سافر من هنا لهناك محاولا كسب ما يستطيع من مال دون أن يحقق أي نجاح في ذلك، وكانت موهبته الأساسية – حسبما إكتشفها – هي إغواء وكسب حب السيدات العجائز، لم يكن دون جوان بالمعنى المفهوم، إذ أنه كان يتصف بالبرود والجمود إذا تعلق الأمر بالجنس، لكنه إستطاع رغم ذلك أن يحصل على رعاية عدد من هؤلاء العجائز له، وفي عمر الثالثة والثلاثين إرتبط روسو بفتاة جاهلة تعمل خادمة تدعى Therese وقضى معها بقية عمره وأنجبت له خمسة أطفال وضعهم في دار رعاية حكومية، وإن شعر بالاسف لذلك فيما بعد، لكنه لم يكن يملك من المال ما يكفي لتربيتهم، وشعر أن بقاءهم معه هو بمثابة حكم بأن يشاركوه الحياة البائسة التي يعيشها (Rousseau,1788,p367).

بدأ روسو حياته الأدبية في عمر السابعة والثلاثين عندما تقدم لمسابقة حول إسهام الفنون والعلوم في تحسين الجانب الأخلاقي، وفاز بجائزة المسابقة، (Rousseau,1750)، وخلال السنوات التالية كتب عددا من المقالات والكتب لعل أهمها العقد الإجتماعي ثم اميل في عام ١٧٦٢. يبدأ العقد الإجتماعي بالمقولة الشهيرة "يولد الانسان حرا لكنه لا يجد الا السلاسل حيثما ذهب" وهذا معناه أن الإنسان يملك منذ مولده طبيعة خيرة ويمكنه أن يعيش في سعادة إذا هو ترك لطبيعته العفوية التلقائية لكنه يستعبد بواسطة القوى الاجتماعية، ويقدم الكتاب وصفا لمجتمع أفضل كما يتصوره روسو. أما اميل فهو الكتاب الأساسي لروسو في نمو الطفل وتربيته ولقد إختار روسو أن يحمل كتابه اسم الطفل الخيالي الذي تصور روسو امكانية تعليمه وتربيته طبقا لخطة الطبيعة وبرنامجها في النمو السوي.

أوضحت كتابات روسو العديدة، تحديه للحق الإلهي المقدس للملوك، وكذلك تحديه لمعتقدات دينية أرثوذكسية، وحثه على الأخذ بشكل من أشكال الديمقراطية، وكنتيجة لذلك فقد أحرقت جنيف كتبه، كما أبعدته فرنسا خارج البلاد، حيث قضى ما بقى له من

العمر في المنفى بائسا ومصابا بجنون العظمة، وعندما توفى دفن في الريف الفرنسي وبقى جثمانه حتى قيام الثورة الفرنسية التي ساعدت أفكاره على قيامها، حيث نقل رفاته في موكب المنتصرين المهيب الى باريس ووضع في مقابر العظماء Pantheon.

نظر كثيرون الى روسو على انه ناقص الأهلية كرجل أو بالأحرى كأب ، ولذا رفضوا أخذ أفكاره بجدية خاصة في مجال التربية، اذ كيف يمكن لإنسان ألقى بأطفاله في أحد الملاجىء أن يمتلك الكفاءة على تقرير التربية الصحيحة لأطفال الآخرين، وبالرغم من ذلك فإن فردا عاش خارج سياق النظام الاجتماعي قد يكون الأقدر على إبداع رؤية ثورية أصيلة، ومما ذكره روسو في هذا الصدد "لقد كنت مرميا – رغما عن إرادتي – في العالم الواسع، دون إمتلاك طرقه أو أساليبه، ويغير أن أكون قادرا على إكتسابها أو التكيف معها"، (Rousseau,1788,p.379)، ولقد شعر روسو أن الاستجابة الوحيدة المتاحة أمامه كانت هي أن يثور على المجتمع وأن يبحث عن رؤية مختلفة بديلة تساعده على فهم كيف تسير الحياة، وحاول روسو خلال ذلك أن يوضح كيف أن النمو الصحيح لا يأتي عن طريق المجتمع وتأثيراته، لكن من الطبيعة، وكانت محاولاته هذه مما أهله لأن يصبح الأب الروحي لعلم النفس النمائي.

نظرية روسو في النمو

تحتل الطفولة مكانة خاصة في مراحل حياة الإنسان المتتابعة، وبالرغم من ذلك فإننا لا نعلم عنها شيئا، ذلك لأننا مهتمين تماما وبشكل شامل بمستقبل الطفل، بما سوف يحتاجه الطفل مستقبلا حتى يحقق التوافق مع مجتمع الكبار "إن أكثر الكتاب حكمة يكرسون جل جهودهم لما ينبغي أن يعرفه الرجل، دون أن يسألوا أنفسهم عما يستطيع الطفل معرفته، إنهم يبحثون عن الرجل في الطفل، دونما إعتبار لما يمكن أن يكون عليه هذا الطفل قبل أن يصبح رجلاً" (Rousseau,1762 b,p.1). "إننا لو أتحنا لأنفسنا فرصة الوقت الكافي لملاحظة الأطفال، سوف نجد أنهم يختلفون كثيرا عنا، للطفولة طرقها الخاصة في الرؤية، التفكير، والإحساس ..."، (Rousseau,1762b,p.54)، وهذا ما يتفق مع برنامج الطبيعة. الطبيعة كأنها معلم خفي يدفع بالطفل لينمي مختلف قدراته في مختلف مراحل نموه، (Rousseau,1762b,p181)، ونتاجها لا يكون فردا جيد التدريب ليتناسب مع المجتمع والبيئة، لكن شخصا قويا متكاملا، فإذا أردنا أن نساعد الطبيعة في هذه العملية، علينا أولا أن نتعلم كل ما نستطيع عن مراحل النمو، ولقد إعتقد روسو أن هناك أربع مراحل رئيسية للنمو.

المرحلة الأولى :

الطفولة من الميلاد حتى الثانية

يخبر الأطفال العالم مباشرة بواسطة حواسهم، إنهم لا يعرفون شيئا عن الأفكار أو العقل، إنهم ببساطة يخبرون السرور والألم (Rousseau,17626,p29) وبالرغم من ذلك فإننا نلاحظ أن الأطفال الرضع نشيطون، فضوليون، محبون للاستطلاع ويتعلمون الكثير، إنهم باستمرار يحاولون لمس كل شئ يستطيعونه ومن خلال ذلك يتعرفون على الحرارة، البرودة، الخشونة، والنعومة وغيرها، (Rousseau,1762b,p.31)، كما يبدأ الأطفال الرضع أيضا في إكتساب اللغة معتمدين في ذلك على أنفسهم في الأغلب، وبطريقة ما فإنه يحدث لديهم نمو للقواعد التي تكون أكمل ما نستخدمة من قواعد، إنهم يستخدمون قواعد نحوية دون اللجوء لكل الإستثناءات التي تزعج الكبار في أحاديثهم، وقد يصحح الكبار أخطاء الأطفال في حذلقة نظرية ظاهرة، رغم أن الأطفال سوف يصححون أخطاءهم بأنفسهم بشكل مستمر وبمرور الوقت، وربما دون حاجة لتدخل الكبار (Rousseau,1762b,p.37).

المرحلة الثانية

الطفولة من الثانية حتى الثانية عشر

تبدأ هذه المرحلة عندما يكتسب الأطفال شيئا من الإستقلالية الجديدة، إنهم يستطيعون الآن، المشي، الكلام، إطعام أنفسهم، الجري حول المكان وغيرها والمهم أن هذه القدرات تنمو لديهم إعتمادا على أنفسهم (Rousseau,1762b,p.42)، وخلال هذه المرحلة يظهر لدى الأطفال درجة من التعقل، نوع ما من إستخدام العقل، لكنه ليس النوع الذي يتعامل مع الأحداث المتحركة أو المجردة، إنه تعقل حدس يرتبط مباشرة بحركة الجسم والحواس، وعلى سبيل المثال، عندما يقذف طفل بالكرة بشكل صحيح، فإنه يشير بذلك الى معرفة حدسية بكل من السرعة والمسافة أو عندما يحفر طفل بعصا فإنه يكشف عن معرفة حدسية بالروافع، وبالرغم من ذلك فإن تفكير الطفل في هذه المرحلة لا يزال حسيا بدرجة كبيرة، ويخبرنا روسو عن طفل بنى عالما كاملا بكل مافيه من بلاد ومدن وأنهار وعندما سئل "ما هو العالم "أجاب " إنه قطعة من الورق المقوى" (Rousseau,1762b,p.74).

المرحلة الثالثة

الطفولة المتأخرة من ١٢ - ١٥ سنة

هذه المرحلة الثالثة، هي مرحلة إنتقالية بين الطفولة والمراهقة ، خلال هذه الفترة،

يكتسب الأطفال كماً متزايدا من القوة البدنية، إنهم يستطيعون أن يحرثوا الأرض ويعزقونها، أن يدفعوا العربات، وأن يقوموا بأعمال الكبار، (Rousseau,1762b,p.128)، وهم يحققون أيضا تقدما جوهريا في المجال العقلي، فيستطيعون على سبيل المثال، حل مشكلات متقدمة نسبيا في الجبر والعلوم، لكنهم رغم ذلك لا زالوا غير قادرين على التفكير النظري المجرد البحت، لكنهم يستطيعون وبشكل أفضل ممارسة وظائفهم العقلية خلال مهام حسية وعملية مثل الزراعة والتجارة ورسم الخرائط وغيرها.

وخلال هذه المراحل الثلاثة، يكون الأطفال بطبيعتهم في مرحلة ما قبل الجماعة، وهذا يعني أنهم يكونون مهتمين بشكل أولي بما هو ضروري ونافع لأنفسهم وليس لهم سوى إهتمامات قليلة بالعلاقات الإجتماعية. إنهم يستمتعون بالعمل مع الأشياء المادية ويتعلمون من الطبيعة، إن عالم الكتب والمجتمع بالنسبة لهم شئ غريب حتى في المرحلة الثالثة بين ١٢-١٥ سنة، إذ أن النموذج بالنسبة لحياة الطفل عندئذ غالبا ما يتمثل في روبنسون كروزو ذلك الرجل الذي عاش وحيدا في جزيرة واستطاع أن يكفي نفسه بالتعامل بكفاءة مع البيئة الطبيعية من حوله (Rousseau,1762b,p.147).

المرحلة الرابعة :

المراهقة

يتميز الأطفال في هذه المرحلة بتحولهم الى فئة إجتماعيين وذلك إعتبارا من البلوغ، ويقول روسو في هذا الصدد "أن البلوغ يبدأ في الخامسة عشر - متأخرا عما نلاحظه هذه الأيام - وعندئذ يبدأ الطفل ميلادا جديدا، حيث يتغير الجسم وتنطلق العواطف ويواجه الطفل نوبات غضب متكررة وإستثارة مستمرة للعقل، تجعله إنسانا غير ممكن السيطرة عليه"، (Rousseau,1762b,p.172)، إن الشخص الصغير الذي لاهو طفل ولاهو كبير يبدأ في الشعور بالخجل في وجود الجنس الآخر، وتكون لديه إحساسات باهته أو مترددة تجاه المشاعر الجنسية، لأنه عند هذه النقطة لم يعد الصغير مكتفيا بذاته، بل أصبح منجذبا بل ومحتاجا الى الآخرين. كما ينمو المراهق أيضا من الناحية العقلية، إذ أنه يستطيع الآن التعامل مع المفاهيم المجردة وأن يبدي إهتماما بالموضوعات والمسائل النظرية سواء في العلوم أو الأخلاق.

هذه - إذن - هي المراحل النمائية الأربعة عند روسو والتي يعتقد أنها تسفر عن تتابع نمائي منتظم ومتماثل invariant يسير طبقا لخطة أو برنامج الطبيعة، ويبدو أن المراحل التي حددها روسو تبزغ - وخاصة المراهقة - في توقيت أكثر تأخيرا عما نتوقعه نحن هذه الأيام وقد يعكس ذلك شيئا من فروق تاريخية في التطور البشري

وبالرغم من ذلك فلقد إعتقد روسو أن المسار الحقيقي للنمو الإنساني يسير بشكل أكثر بطئا مما نفترضه عادة، حيث أننا ننظر دائما للأطفال كما لو كانوا كبارا بالفعل، بينما تتطلب طبيعتهم أن نمنحهم الوقت الكافي لتنمية إمكاناتهم وإهتماماتهم كأطفال (Rousseau,1762b,p.181).

نظر روسو أيضا الى المراحل النمائية التي حددها، على أنها تعبر في إختصار عن التطور العام لنمو الجنس البشري، فالأطفال الرضع يتشابهون مع الإنسان الأول الذي تعامل مع العالم بشكل مباشر من خلال حواسه وكان مهتما فقط بالسرور والألم، المرحلتين الثانية والثالثة للطفولة تقابل العصر البدائي عندما كان الناس يبنون أعشاشهم ويصنعون أدواتهم ويصطادون وينصبون الشراك ويستخدمون مهاراتهم للحفاظ على حياتهم، ورغم أنهم كانوا يقيمون إرتباطات وعلاقات حرة نسبيا مع الآخرين إلا أنهم ظلوا محافظين الى حد كبير على اكتفائهم الذاتي. وأخيرا فإن المراهقة تتوازى مع بداية الحياة الإجتماعية الحقيقية، حيث من الثابت تاريخيا أن الوجود الإجتماعي بدأ مع تقسيم العمل، فعندما أصبح العمل تخصصيا، لم يعد الناس قادرين على الإستمرار في إنتاج كل ما يحتاجون إليه بأنفسهم ومن ثم كان عليهم أن يعتمدوا على الآخرين، وكلما أصبحوا أكثر إندماجا وإنغماسا وبدرجة متزايده في هذا الاعتماد المتبادل أصبحوا أسرى للقبول الإجتماعي، وحتى الإنسان البدائي، من باب التأكيد، كان مهتما بدرجة أو بأخرى بآراء الآخرين، لكن هذا الاهتمام تعمق أكثر عندما أصبح الناس أكثر تأثرا بانغماسهم في الحياة الإجتماعية، وكنتيجة لذلك أصبح الأفراد في العصر الحديث لا يفكرون لأنفسهم وفي هذا الصدد يقول روسو "الفرد البدائي يعيش خلال نفسه، الفرد الإجتماعي دائما خارج نفسه، يعرف كيف يعيش فقط طبقا لما يراه الآخرون" (Rousseau,1754,p.176).

طرق التربية عند روسو

إعتقد روسو أننا نشأنا غالبا كبدائيين، لكنه أكد أن هذه الأيام قد ولت الى غير رجعة، ومع ذلك فإننا لسنا في حاجة لأن نكون الممتثلين الضعاف كما نحن الآن، ذلك لأن الطبيعة سوف توجه نمو الأطفال عبر المراحل حتى الإستقلال، وسوف يستكمل الأطفال قدراتهم على التمييز من خلال التعامل مع الأشياء المادية بدون تعليم الكبار لهم وعلى هذا الأساس، فلو ترك أحدهم الزمام لتوجيه الطبيعة، فإنه من المحتمل أن يصل طفله الى المراهقة بعقل مستقل، وعندئذ فإن هذا الطفل الصغير سوف يدخل الى العالم الإجتماعي وهو قادر على التعامل بفعالية معه. ولقد أوضح روسو كيف يمكن

أن يحدث ذلك بعرضه لحالة اميل او تلميذه المتخيل.

تربية إميل

امتلأ روسو ثقة وسيطر عليه إعتقاد راسخ بأن إميل لديه قدرة على التعلم أكثر مما لدى روسو نفسه، وذلك بفعل الحث الداخلي للطبيعة، وعلى سبيل المثال فإن إميل كطفل يمكن أن يكون لديه دافع قوي لإستكشاف العالم من خلال إستخدامه لحواسه، وبناء عليه فليس على روسو إلا أن يزيح كل الأشياء الضارة من المنزل ثم يترك إميل ليستكشف كيفما شاء، فإذا أراد أن يفحص شيئا فما على روسو إلا أن يوفره له ولا حاجة لأي توجيه من الكبار عندئذ (Rousseau,1762b,pp.31-35).

في نفس الوقت، فإن روسو لا يسمح مطلقا لإميل أن يتحكم فيه، إنه يمكن أن يوفر لإميل شيئا عندما يلمس أن لديه رغبة حقيقية في أن يتعلم شيئا عنه وليس لأن إميل يرغب ببساطة وبشكل متقلب في أن يجعل معلمه ينفذ له ما يأمر به. وعلى إميل أيضا أن يمشي وأن يتكلم معتمدا على نفسه، روسو هنا لا يدفع أبدا ولا يصحح لتلميذه لأن مثل هذا الدفع أو التصحيح سوف يجعل الأطفال متبلدين وقلقين، إنهم سوف يجيلون النظر حولهم في إنتظار تصحيح الآخرين لهم وبالتالي سوف يفقدون استقلالهم واعتمادهم على أنفسهم (Rousseau,1762b,pp.39-40).

عندما إنتقل إميل الى المرحلة الثانية من طفولته، كانت لديه قوة دافعة وحث داخلي لأن يجري، يقفز ، يصيح، يلعب، في هذه الحالة فإن روسو لم يكن يتدخل أو يراجع أو يختبر هذه الأنشطة لأنه يفهم أن إميل يتبع الدفع الداخلي للطبيعة لتنمية جسمه خلال تدريباته وتمارينه النشيطة القوية. وقد آل روسو على نفسه ألا يفعل مثلما يفعل كثير من الكبار حينما يقولون "تعال هنا، إذهب هناك،قف، إفعل هذا، لا تفعل ذلك" لأن إميل في هذه الحالة سوف يلتفت إلى معلمه منتظرا التوجيه، "وعندئذ يصبح عقله بلا فائدة" (Rousseau,1762b,p.82).

سوف يقدم روسو لإميل دروسا عديدة في هذه المرحلة، لكن فقط تلك الدروس التي تتناسب مع عمر إميل، وطالما أن الأطفال في هذه المرحلة يعملون لتنمية حواسهم، فإن روسو سوف يقترح ألعابا مثل إكتشاف إميل لطريقة الخاص في غرفة حالكة الإظلام وهذا مما ينمي حاسة اللمس، (Rousseau,1762b,p.98)، وطالما أن الأطفال يقومون بأي شئ يحفظ لهم حرية الحركة فإنه سوف يستغل هذه الميزة ليساعد إميل على أن يتعلم كيفية الحكم على الإرتفاعات والأطوال والمسافات، سوف يشير الى شجرة توت مثلا ويطلب من إميل أن يختار سلما ذا إرتفاع صحيح لتسلقها، أو يقترح أن يعبرا النهر

ويسأل إميل أي لوح خشبي يمكن أن يصل بين شاطئيه (Rousseau,1762b,p.105).

في كل هذه الدروس، توقع روسو أن إميل سوف يكون قادرا على أن يحكم على نجاحه بنفسه، حيث يمكنه أن يرى ، على سبيل المثال، إن كان قد إختار لوحا خشبيا طويلا بقدر يكفي ليمتد عبر شاطئ النهر، إنه يستطيع أن يصدر مثل هذا الحكم لأن المطلوب منه جاء متناسبا مع إمكاناته، ولا شئ في مثل هذا الموقف يخرج عما يستطيع أداءه، لا شئ يجبره على أن يلتفت الى معلمه طلبا للمساعدة، (Rousseau,1762b,p141)، وفي هذا الصدد يقول روسو "إن كل مرحلة لها إكتمالها، ونضجها الخاص بها"، (Rousseau,1762b,p122)، لقد تعودنا على التفكير حول إنسان ناضج، ولكن الأمر لا يبدو أقل مدعاة للسرور عندما نأخذ في اعتبارنا التفكير حول طفل ناضج وأن ننظر الى إميل في العاشرة أو الثانية عشر "وجهه، مظهره، تعبيره، كلها تتكلم عن الثقة والرضا، تظهر الصحة على ملامحه، إني أراه حريصا، متشوقا، مفعما بالحيوية، أسلوبه حر مباشر، يتفوق في الجري، القفز، رفع الأثقال، تقدير المسافات، وإبتكار الألعاب... ولن يصل ضعفه لدرجة أن يذهب للأخرين يسألهم عما يرى، بل إنه سوف يختبره بنفسه وعلى مسؤوليته، أفكاره قليلة لكن محدده لا يعرف الشئ من جذوره لكن من واقع خبرته، لذا لا تتوقع منه أحاديث منمقة، أو أساليب وطرق بحث مدروسة، لكن فقط تعبيرا موثوقا فيه عن أفكاره وسلوكا يتفجر من رغباته ونزعاته وميوله" (Rousseau,1762b,pp122-26)، وبالنسبة لأغلب الملاحظين، سوف يكون إميل ببساطة، طفلا خشنا، سعيدا، ينمو في إنسجام مع الطبيعة وسوف يصل الى إكتمال الطفولة (Rousseau,1762b,p126).

خلال المرحلة الثالثة، تلك الخاصة بالطفولة المتأخرة، فإن نضج القدرات العقلية لإميل سوف يمكنه من أن يتعلم الرياضيات والعلوم، لكننا سوف نلاحظ أنه يستخدم عقله بفعالية في هذه المجالات فيما يتصل بالأنشطة المحسوسه فقط، وعلى هذا الأساس فإن روسو سوف يشجعه لأن يفكر في المشكلات الرياضية التي تظهر بشكل طبيعي في مسار الأنشطة التي يقوم بها مثل الزراعة والنجارة، وعندئذ لن يقدم روسو سوى الحد الأدنى أو أقل قدر ممكن من التوجيه، كما أنه لن يقوم مطلقا بتصحيح أخطاء إميل، لأن هدفه ليس تدريس الإجابات الصحيحة لإميل ، بل أن هدفه يتمثل في أن يساعده على أن يتعلم حل المشكلات على مسئوليته. يقول روسو حول هذا المعنى "دعه لا يتعلم شيئا لأنك قلته له، ولكن لأنه تعلم هذا الشئ إعتمادا على نفسه، دعه لا يتعلم العلوم، بل يكتشفها، لومارست عليه السلطة ليستخدم عقله سوف يتوقف عن استخدام العقل، سوف يصبح مجرد شئ يلعب به الآخرون من خلال أفكارهم" (Rousseau,1762b,p.131).

فقط عندما يصل إميل الى المراهقة، فإنه يبدأ قراءة العديد من الكتب ويدخل الى العالم الإجتماعي الكبير، وفي هذا الوقت تكون قد نمت لديه طبيعته المستقلة ، وبامكاناته الجديدة على استخدام عقله في الأمور التنظيرية يمكنه أن يحكم على العالم وما يستحقه في الحقيقة. (Rousseau,1762b,p.183).

مقارنه بين طرق التربية عند روسو والممارسات التربوية المعتادة

عرضنا كيف عمل روسو على تشجيع إميل على أن يستكمل إمكاناته في كل مرحلة نمائية طبقا لجدول الطبيعة وبرنامجها وأنه لم يقدم لإميل شيئا لا يستطيع أن يحكم عليه بنفسه، إن طريقة روسو تختلف جذريا عن تلك الطرق التي يستخدمها أغلب المربين. كثير من المربين غير مقتنعين بأن يتعاملوا مع الأطفال كأطفال، أي طبقا لإحتياجاتهم وأساليبهم الخاصة في التعلم، بل إنهم يحاولون أن يثبتوا لدى الأطفال أكبر قدر ممكن من معلومات الكبار وفي أسرع وقت ممكن، ونتيجة لذلك فإنهم يعملون على تقديم الكثير من الدروس التي تفوق قدرة هؤلاء الأطفال على الفهم، وأوضح مثال على ذلك أنهم يقدمون لهم دروسا في التاريخ والجغرافيا والرياضيات وغيرها مما ليس له إرتباط بخبرة الأطفال المباشرة ويفترضون في الأطفال قدرة على استخدام العقل بدرجة لا يمتلكونها، وخلال كفاح الأطفال مع هذه الدروس يتوصلون الى أن التعليم ليس إلا خبرة بائسة، ليس هذا فحسب، بل ولأنهم لا يستطيعون الفهم الكامل لكل ما يقدمه الكبار فإنهم يأخذون ما يقال كما هو عن ثقة، أي أنهم يتقبلوا اجابات الكبار لأنها شرحت لهم باعتبارها حقائق، ليس لهم من مرجع إلا أن يسألوا الآباء أو المعلمين "هل قدمت الإجابة الصحيحة هنا؟"، "هل هذا صحيح؟"، إنهم يتعلمون الإعتماد على الآخرين وأن يتوقفوا عن التفكير لأنفسهم.

عندما نطلب من الأطفال أن يتعلموا شيئا يفوق قدراتهم، فانهم يتحولون الى كسالى فاقدي الدافعية، ولكي نستثير دوافعهم، يستخدم المعلمون التهديدات أو الرشاوي والوعود، مثل هذه العمليات ليس لها من ناتج الا أنها تدعم فقط إعتماد الأطفال على تقبل الآخرين لهم (Rousseau,1762b,p.54).

روسو يقول أن طريقته الخاصة في التربية، على النقيض من ذلك ، يمكن أن تكون سلبية، (Rousseau,1762b,p.57)، إنه يمكن أن يدرب جسم إميل وحواسه لكنه يحتفظ بعقله محايدا لأطول فترة ممكنة، إنه يعمل على أن يحمي إميل من كل الآراء حتى تتوفر له القدرة على استخدام العقل، وعندئذ فإنه يستطيع أن يحكم على الأمور بنفسه، فيما

بين الثانية عشر الى الخامسة عشرة قد يبدو إميل جاهلا بالمعنى الإصطلاحى، إنه لا يعرف شيئا عن المجتمع أو عن الأخلاق، وليس لديه معارف سابقة النضج ليعرضها، لكنه تعلم كيف يصدر أحكامه على كل شئ طبقا لخبراته، إنه إذن قادر على التفكير الحقيقي (Rousseau,1762b,p.127,170).

ولقد شارك روسو الآخرين في تلهفهم على نصائحه، إذ بدت المسألة كما لو كان روسو يواجه الفشل في إعداد هذا الطفل للمستقبل، كيف لنا أن نتأكد أن هذا الطفل سوف يمتلك من العلم ما هو ضروري عندما يحين الوقت لذلك؟ روسو يجيب على هذا التساؤل بأن المجتمعات تتغير بسرعة كبيرة لدرجة أنه من المستحيل حقيقة أن نتنبأ بأي المعارف سوف تكون مفيدة في المستقبل، لكن الأكثر أهمية، هو أن وساوسنا حول المستقبل هي التي تحمل لنا أعظم المخاطر ذلك لأننا في تسرعنا لتعليم الأطفال ما نعتقد أنهم سوف يحتاجونه، نقدم لهم من الدروس ما يفوق قدراتهم على الفهم ونضطرهم للجوء إلينا طلبا للمساعدة، لقد أراد روسو أن نبطئ وأن نعطي الطفل الفرصة لكي يتعلم بطرق تأتي طبيعية له وأن يتعلم لنفسه وبنفسه (Rousseau,1762b,pp.141,157).

التقويم

قدم روسو أفكارا عديدة حول نظريته في النمو، منها :

اولا : إقترح أن النمو يتقدم طبقا لبرنامج زمني داخلي بيولوجي، ولأول مرة تتوفر لنا صورة عن النمو الذي يحدث متحررا إلى حد ما من التاثيرات البيئية. الأطفال لايتم تشكيلهم ببساطة بواسطة قوى خارجية مثل تعليم الكبار أو التدعيمات الإجتماعية، إنهم يكبرون ويتعلمون إعتمادا على أنفسهم وطبقا لخطة الطبيعة في هذه الأيام نحن نطلق على خطة الطبيعة التي أشار إليها روسو اسم النضج البيولوجي.

ثانيا : إقترح روسو أن النمو يسير في سلسلة من المراحل، على فترات يخبر الأطفال خلالها العالم بعدة طرق مختلفة، إن الأطفال يختلفون عن الكبار ليس لأنهم صفحات بيضاء سوف تمتلئ تدريجيا بتعليمات الكبار، بل لأنه في كل مرحلة يكون لدى هؤلاء الأطفال أنماط تفكير وسلوكيات ذات خصائص فريدة.

ثالثا : قدم روسو فلسفة جديدة للتربية، فلسفة نسميها في أيامنا هذه باسم "التربية المتمركزة حول الطفل"، "عامل الطفل حسب عمره"

(Rousseau,1762b,p55). وهو يقصد بذلك أن نقدم للطفل ما يتناسب مع المرحلة الخاصة التي يمر فيها بهذه الطريقة يكون الأطفال أقدر على إصدار أحكامهم طبقا لخبراتهم ولقدرتهم على الفهم.

إن كلا من هذه الأفكار الثلاثة قد أصبحت مظلة مركزية تتحرك تحتها العديد من نظريات النمو، وهذا ما سوف نتعرض له في الفصول التالية.

ورغم أن كثيرا من نظريات النمو قد تتعارض مع أجزاء من نظرية روسو، حيث يرى كثيرون أن الطفل ليس على الحالة الإجتماعية التي وصفها روسو وعلى سبيل المثال فإن علماء تطور الأجناس المحدثين يشيرون الى أن الأطفال الرضع يكونون مرتبطين بشدة بمن يقومون على رعايتهم، وهذا الإرتباط محكوم وراثيا حسبما يقولون، كما أنهم يرجعون تطوره لأن القرب من الآباء يزيد من فرص هؤلاء الأطفال في البقاء (راجع الفصل الثالث من هذا الكتاب). والحقيقة أن روسو كان على وعي بهذا الإرتباط، (Rousseau,1762b,P.174)، لكنه تجاهله عن عمد عند إعداد إطاره النظري، لقد أراد أن يتعلم الطفل كيفية استخدام العقل إعتمادا على نفسه، وبعيدا عن المجتمع بتأثيراته المتضاربة، معلنا أن الطبيعة تلفت نظر هؤلاء الأطفال لكي يعيشوا على جانب الحياة الإجتماعية حتى لو توفرت لهم معرفة أفضل بهذا المجتمع.

عندما طالبنا روسو بأن نحمي الأطفال من المجتمع، كانت له نظرته الخاصة وراء ذلك، لقد رأى الكبار وهم يعلمون الأطفال أساليب إجتماعية ومعتقدات قبل أن يصبح هؤلاء الأطفال قادرين على الحكم عليها من واقع قدرتهم الذاتية على استخدام عقولهم، ورأى أنه في هذا السياق فإن الكبار يحولون الأطفال الى مجرد عبيد لما إتفق عليه المجتمع.

في علم النفس المعاصر، هناك علماء نفس نمو مثل كولبريدج (في الفصل السابع من هذا الكتاب) يقدرون التفكير المستقل مثلما فعل روسو، لكن كولبريدج يعتقد أن الأطفال يمكنهم أن يشقوا طريقهم عبر الحياة الإجتماعية وأن يشكلوا نظرتهم الإجتماعية والأخلاقية بأنفسهم مستقلين تماما عن تعليم الكبار. بل أكثر من ذلك، لو أن الأطفال فكروا مليا وطويلا حول المشكلات الإجتماعية فإنهم سوف يتوصلون الى ما يتجاوز النماذج والأفكار الاجتماعية محل الاتفاق، وهكذا فإنه بإمكان الأطفال أن يعيشوا الحياة الإجتماعية دون أن تفسدهم. وعلى كل الأحوال، فإن روسو هو الذي قدم السؤال الحاسم لعلم نفس النمو الحديث وللتفكير الإنساني عامة : هل يمكن للنمو الداخلي أن يقود خبرة ومشاعر الفرد لتقف في وجه الضغوط الساحقة لما إتفق عليه؟

الفصل الثاني
نظرية النضج عند جيزيل

مقدمة بيوجرافية

إعتقد روسو أن السلوك يتطور طبقا لخطة الطبيعة وبرنامجها الزمني وهذا ما يطلق عليه الآن مصطلح النضج البيولوجي، لكن الفضل في إبراز أهمية دراسة النضج إنما يرجع الى أرنولد جيزيل (١٨٨٠ - ١٩٦١) الذي قدم الكثير لدراسات النضج.

نشأ جيزيل في آلما بولاية ويسكنسون، وهي مدينة صغيرة تقع على ضفاف نهر المسيسبي، وفي المذكرات التي كتبها عن تاريخ حياته، يصف جيزيل أنشودة طفولة رعوية رومانتيكية في الغرب الأوسط، تتلاقى فيها التلال والوديان والمياه والمناخ لتتمايز وتتكامل في مدينته الصغيرة بحيث كان لكل فصل من فصول الحياة فيها تحدياته ومسراته التي يبرزها ويؤكدها نهر دائم التغير وأيضا دائم الإنسياب، (Gesell,1952a,p124)، وصف جيزيل الجمال الذي لاحظه في عملية النمو بفصولها وتتابعاتها بنفس اللغة التي وصف بها جمال الطبيعة التي نشأ بين أحضانها، (Gesell and Ilg,1943,p.57)، وليس معنى ذلك القول أن جيزيل كان مجرد رومانتيكي متدفق العواطف، فلقد درس نمو الأطفال من خلال الملاحظة بكل جد واجتهاد، وليزيد من معارفه حول العمليات الفسيولوجيه الكامنة وراء النمو التحق بكلية الطب وعمره ثلاثون عاما، رغم أنه كان قد حصل على درجة الدكتوراه، وكان يعمل بنجاح كإخصائي نفسي وطوال الأعوام الخمسين التي قضاها في العيادة الخاصة بنمو الطفل والملحقة بجامعة Yale إنغمس هو ورفاقه في دراسات تفصيلية مكثفة حول نمو الجوانب العصبية الحركية لدى الأطفال الرضع حتى حددوا معايير بلغت مستوى من الضبط لدرجة أنها لازالت تستخدم كمصدر أساسي للمعرفة لدى أطباء الأطفال وكذلك لدى الإخصائيين النفسيين، كما توصل جيزيل إلى أول إختبار ذكاء للأطفال الرضع، (Gesell and Amatruda,1941)، وكان أحد أوائل الباحثين الذين استخدموا الأفلام كأداة للملاحظة وبشكل مكثف، كما كتب جيزيل عن تربية الطفل مدافعا عن التوجه المعروف "المتمركز حول الطفل" وكان أفضل من عرف باسم طبيب الطفل حتى الأربعينات حين نشر spock كتابة الشهير في عام ١٩٤٥، رغم أن سبوك كان متأثرا

إلى حد ما بما قدمه جيزيل.

مبادئ النمو

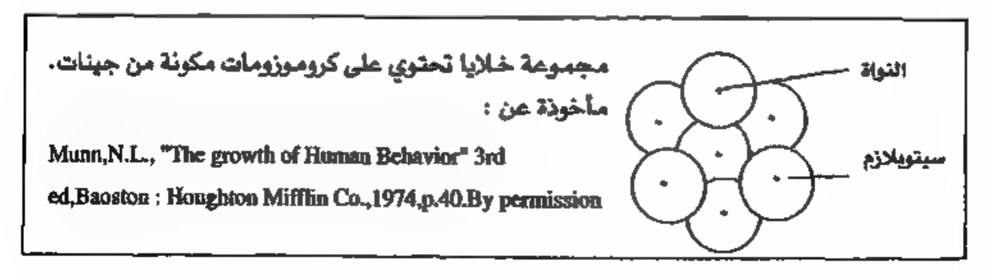
مفهوم النضج

يتأثر نمو الطفل – طبقا لجيزيل – بعاملين رئيسيين، أولهما أن الطفل نتاج بيئته، لكن الأكثر أهمية حسب إعتقاد جيزيل هو أن نمو الطفل يتم توجيهه من الداخل بفعل الجينات، وأطلق جيزيل على هذه العملية مصطلح النضج، (Gesell and Ilg,1943,p.41)، وأحد الملامح الأساسية للنضج أنه دائما يحدث ويتطور عبر تتابع ثابت، وهذا ما يمكن أن نراه على سبيل المثال في نمو الجنين، حيث يكون القلب دائما هو أول عضو ينمو ويؤدي وظائفه، بعده مباشرة تبدأ الخلايا سريعة التمايز في تشكيل الجهاز العصبي المركزي المخ والنخاع الشوكي، ويبدأ نمو الدماغ والمخ – في المقابل – قبل الأجزاء الأخرى مثل الذراعين والساقين، هذا النظام الذي يتم توجيهه طبقا للمخطط الجيني لا يختل أبدا، وبالمثل فإن التتابع النمائي يستمر بعد الميلاد، فعلى سبيل المثال، فكما تكون الرأس أول ما ينمو في الجنين، فإنها تأتي في المقدمة أيضا في الحركة بعد الميلاد، حيث يكتسب الأطفال سيطرتهم على شفاههم وألسنتهم ثم يكتسبوا بعد ذلك السيطرة على حركة العين متبوعة بالسيطرة على الرقبة فالأكتاف فالذراعين فالأيدي فالأصابع فالجذع فالساقين فالقدمين، بحيث يكون واضحا أنه في الفترتين النمائيتين، ماقبل الميلاد وما بعد الميلاد، هناك إتجاه نمو من أعلى إلى أسفل أو من الرأس إلى القدمين cephalocaudal، (Gesell,1946,p.339)، ثم يتعلم الرضيع كيف يجلس، يقف، يمشي، يجري، وتنمو هذه الإمكانات وفقا لنظام خاص يبزغ طبقا لنمو الجهاز العصبي بما يتوسطه من جينات.

ويختلف الأطفال بطبيعة الحال في معدلات نموهم، حيث أنهم لا يقفون ولا يمشون جميعا في نفس العمر، ولكن بالرغم من هذا الإختلاف، إلا أنهم جميعا يتقدمون عبر نفس التتابع، بل إن الفروق الفردية في معدلات النمو تتأثر الى حد كبير بآليات الجينات الداخلية طبقا لما قرره جيزيل، (Gesell,1945,p.161)، ولقد سبق أن أوضحنا أن آثار النضج تختلف عن تلك الآثار الناتجة عن البيئة، ففي أثناء مرحلة نمو الجنين نجد أن النضج يتميز عن مجالات تأثير بيئة الجنين مثل درجة الحرارة، أو الأوكسجين الذي يستقبله من الأم، هذه العوامل البيئية هامة وحيوية بالتأكيد، وتسهم في توفير النمو الصحيح للجنين، لكن هذه العوامل لا تلعب دورا مباشرا في التطور المتتابع للبنى وأنماط

الأحداث الخاصة بتكوين الجنين، فتلك من أعمال آليات النضج، وما أن يولد الطفل حتى يلج نوعا مختلفا من البيئة، إنها ليست فقط بيئة توفر له حاجاته الفسيولوجية، بل أيضا بيئة اجتماعية وثقافية تستحثه لكي يتصرف بالأسلوب الصحيح وفي هذا الصدد يقول جيزيل إن الطفل يكون في حاجة ماسة الى البيئة الإجتماعية لكي يتحقق من إمكاناته، لكنه أكد أيضا على أن قوى التطبيع والتنشئة الإجتماعية تعمل بشكل أفضل عندما تكون منسجمة مع مبادئ النضج الداخلي، (Gesell and Ilg,1943,p.41). عارض جيزيل الجهود المبذولة لتدريس أشياء محددة سلفا من جداول مسبقة وبشكل مباشر للأطفال، فالأطفال – حسب وجهة نظره – سوف يجلسون، ويمشون، ويتكلمون، عندما يكونون مستعدين لمثل هذه الأعمال وعندما يصل جهازهم العصبي الى درجة من النضج تسمح لهم بذلك، ففي اللحظة المناسبة سوف يبدأون ببساطة السيطرة على عمل ما وفقا لقوى الحث الداخلي لديهم، وحتى تحين هذه اللحظة يعتبر تدريسهم قليل النفع والجدوى وقد يخلق توترات بين الأطفال ومن يقومون على رعايتهم.

هناك بعض الدلائل والبراهين المدعمة لموقف النضج في مقابل التدريب جاءت من الدراسات التي أجريت على التوائم المتطابقة، على سبيل المثال تجربة جيزيل وطومسون (١٩٢٩) حين عرضا أحد توأمين للتدريب على نشاط مثل صعود السلم وتداول المكعبات، وقد أظهر هذا التوأم بعض المهارة بشكل أفضل من توأمه الذي لم يتدرب، لكن التوأم غير المتدرب سرعان ما توصل الى المهارة وبتدريب أقل بشكل ملحوظ، وقد توصل الى ذلك تقريبا في العمر الذي توقعنا منه أن يؤدي فيه هذه المهام التدريبية، بحيث أصبح واضحا أن هناك جدولا داخليا يحدد الإستعداد لأداء عمل ما، وأن آثار التدريب المبكر ليست إلا آثارا مؤقته الى حد كبير. إن السؤال الخاص بالاستثارة المبكرة سؤال جدلي، لكن يبدو أن الجهود المبذولة للإسراع بالنمو الحركي لا تسفر إلا عن آثار محدودة، (Sroufe and Cooper, 1988,pp.162-168; Cole and Cole,1989,pp.186-188). يشير النضج إذن الى العملية التي تحكم وتوجه النمو طبقا لعوامل داخلية، والجينات التي هي



مجموعة خلايا تحتوي على كروموزومات مكونة من جينات.
مأخوذة عن :

Munn,N.L., "The growth of Human Behavior" 3rd ed,Baoston : Houghton Mifflin Co.,1974,p.40.By permission

(شكل ٢-١)

أساسا مواد كيميائية تحتويها نواة كل خلية تحدد التتابع والتوقيت وتشكل بزوغ أنماط الأحداث (انظر الشكل ٢-١)

ومع ذلك فإن الآلية المحددة التي تعمل الجينات طبقا لها ظلت غامضة سواء بالنسبة لجيزيل أو حتى في أيامنا هذه، فنحن نعلم أن الجينات لا تعمل في معزل عن بعضها البعض، وأنها تظهر لتستقبل بعض المؤشرات من السيتوبلازم وهو المادة الخلوية المحيطة بالنواة، (Gilbert,1988,pp.10,442,Gesell,1945,p.22)، وطالما أن السيتوبلازم في حقيقته هو البيئة الخاصة بالجينات، فإننا نرى كم يكون صعبا أن نحدد على وجه الدقة عمليات التمايز بين العوامل الداخلية والعوامل البيئية، ورغم ذلك فإننا نستطيع أن نفكر في النضج كعملية يتم من خلالها توجيه الجينات للنمو، وبطبيعة الحال في ترابط مع العوامل الأخرى، الى هذا الحد فإن تصورنا منصب على النضج والنمو والسلوك الحركي المبكر، الذي كان محط الإهتمام العلمي لجيزيل، ومع ذلك فإن جيزيل إعتقد أن النضج يحكم نمو الشخصية بكاملها، وفي هذا الصدد نجده يقول على سبيل المثال "إن الجهاز العصبي للطفل ينضج على مراحل وطبقا للتتابع الطبيعي، إنه يجلس قبل أن يقف، يناغي قبل أن يتكلم، يتخيل قبل أن يقول الحقيقة، يرسم دائرة قبل أن يرسم مربعا، يكون أنانيا قبل أن يعمل مع الآخرين في جماعة، يكون معتمدا على الغير قبل أن يحقق إستقلاليته، كل ما لديه بما في ذلك أخلاقياته يخضع لقوانين النمو" .(Gesell and Ilg,1943,p.11)

دراسة النماذج

يقترح جيزيل على من يدرس النمو ألا يقيس فقط الأشياء (أو التغيرات) في صيغة كمية بل ينبغي أن يتعرف على النماذج، والنموذج هو أي شئ يتخذ شكلا أو صيغة محددة، وأبسط مثال على ذلك ومضة أو رمشة العين، لكن المهم هنا بل والأكثر أهمية هو عملية تحديد النموذج نفسها، أي العملية التي من خلالها يتم تنظيم الافعال،(Gesell and Ilg,19443,pp.17-18)، ويمكن أن نجد تصويرا جيدا لعملية تحديد النموذج في حالة الرؤية عند الطفل، فمنذ الميلاد تكون عيون الطفل ميالة للطواف بدون هدف وبشكل دائري، لكن بعد أيام قليلة وحتى بعد ساعات، يكون الطفل قادرا على أيقاف عينيه والنظر إلى الأشياء لفترات قصيرة، إنهم يستطيعون إيقاف عيونهم والحملقة في شئ ما لأن هناك نموذجا جديدا قد تم تكوينه بين الوصلات العصبية في المخ والعضلات الدقيقة التي تحرك العين، (Gesell and Ilg,1943,pp.17-18)، تستمر عملية وضع النموذج في الإتساع والتعمق عندما ينظم الأطفال حركة العين مع حركة اليد، عندما ينظرون

الى الأشياء التي يمسكون بها، فعند الشهر الرابع يمكن للطفل أن يمسك لعبة بين يديه وأن ينظر إليها في نفس الوقت، "هذا نمو له معنى، إنه يشير الى أن العين واليد تعملان معا كفريق، متوصلة إلى تناسق أكثر فعالية، النمو العقلي لا يمكن قياسه بالبوصة أو بالرطل، بل يمكن تقديره من خلال هذه النماذج، (Gesell and Ilg,1943,p.19).

ولا يزال التناسق بين العين واليد غير مكتمل في الشهر الرابع (وبصرف النظر عن الوسيلة التي نقيس بها) في بعض المرات تكون العين في المقدمة، في الشهر الرابع مثلا يستطيع الطفل غالبا أن يلتقط مكعبا طول ضلعه بوصة واحدة أو كرة شمعية صغيرة بواسطة العين أي أنه يمكنه أن يركز عن قصد على المكعب أو على الكرة الشمعية وأن يأخذها في أعتباره من زوايا مختلفة الى حد ما، لكنه لا يزال غير قادر على القبض عليها بيديه، وقد نرى الطفل وهو ينظر الى المكعب ثم ينظر الى يديه كما لو كان عنده فكرة عن الإمساك بالمكعب لكنه ببساطة لا يستطيع ذلك. إن الجهاز العصبي للطفل لم يحدث له النضج الكافي، وليس قبل الشهر السادس عندما يكون الطفل قادرا على أن يلتقط المكعب بقبضة يدوية فجه وليس قبل الشهر العاشر حتى يستطيع الطفل أن يلتقط الكرة الشمعية الصغيرة بإصبعيه الخنصر والبنصر، (انظر الشكل ٢-٢)، وهكذا فإننا نرى أن التناسق بين العين واليد ينمو ببطء وأنه يتطور تدريجيا ليصبح أكثر تنظيما ومتضمناً حركات متمايزة وأكثر دقة.

مبادئ أخرى للنمو

أضاف جيزيل إلى ما قدمه حول مفهوم النضج ومفهوم النماذج، عددا من المبادئ

شكل (٢-٢)



أ. اربعة شهور يرى لكنه لا يستطيع الوصول



ب. ستة شهور قبضة راحة اليد



جـ. عشرة شهور قبضة اصبع البنصر

نمو التناسق بين اليد والعين

(Vincent,E.L.,and Martin,p.c. "Human Psychological Development." The Roland press,p.130.By permission of John Wiley and Sons,Inc)

الأخرى للنمو، نعرض لثلاثة منها هي :

الإمتزاج المتبادل، التنوع الوظيفي، والتنظيم الذاتي



(شكل ٢-٢)

الإنعكاس التوتري للرقبة

الإمتزاج المتبادل :

لاحظ جيزيل أن تكوين الانسان يتم على أساس ثنائي، للإنسان مخ ذو نصفين كرويين، وله عينان، ذراعان، ساقان، وهكذا، حتي أفعال الإنسان نجد فيها خاصيه الثنائيه هذه، عندما يمد الإنسان أطرافه مثلا، التمازج أو الإمتزاج التبادلي يشير الى العمليه النمائيه التي يصل من خلالها الفرد إلي تنظيم فعال تدريجيا لأداء عمل ما من بين عملين اثنين يميل الفرد إليهما، مثلا في نمو استخدام اليدين، يستخدم الطفل يدا واحده، ثم الإثنتين معا، بعدها يفضل اليد الأخرى ثم الإثنين معا مره أخري وهكذا حتي يصل في النهايه إلي سيطرة يد واحدة.

إن خاصيه التقدم والتأخر في تفضيل أحد اليدين أشبه ما تكون بعمليه التناسج أو جدل الخيوط في النسيج الواحد، ولقد أوضح جيزيل أن الإمتزاج المتبادل يصف التنميط في الكثير من السلوكيات بما في في ذلك سلوك الرؤيه والحبو والمشي وغيرها (Gesell,1946, pp.342-349).

أوضح جيزيل أن الإمتزاج المتبادل يمكن أن يصف كذلك نمو الشخصيه حيث نري طفل الثالثه وهو يشرع في إحداث التكامل بين نزوعه الداخلي والخارجي، فبعد أن كان ذاتي التكوين في الثالثه، نجده في الثالثه والنصف وقد تحول إلى حالة من عدم الإستقرار، وبعد فتره من الإنكفاء للداخل نجده وقد بدأ فتره من الإنفتاح على الخارج في عمر الرابعه، والميلين أو النزوعين يتكاملان أخيرا ويتوازنان في عمر الخامسه، هذه

العمليه الدائريه تبدأ في الطفوله وتستمر على الأقل حتي عمر السادسة عشر حيث يفقد الإنسان إتزانيته مؤقتا كلما تقدم نحو الداخل أو الخارج، لكنه عندئذ يعيد تنظيم نفسه في مستويات جديده (Gesell etal,1956,pp.16-26).

التنوع الوظيفي :

يحاول الفرد أن يوازن بين الثنائيه التي هي جزء من طبيعته وذلك خلال عمليه الإمتزاج التبادلي، لكنه نادرا ما يحقق التوازن التام أو التماثل بين طرفي ثنائيته. في الحقيقه هناك نوع من اللا تماثل أو الإختلاف أو التنوع يؤدي وظيفته بدرجه عاليه، إذ أننا نكون فعالين للغايه عندما نواجه العالم من زاويه معينه، نفضل يدا واحده، عينا واحده، وهكذا، إن ميل الطفل للتنوع أو اللا تماثل يري في إنعكاس الرقبه التوتري الذي إكتشفه جيزيل عند الآدميين ، فقد لاحظ جيزيل أن الأطفال يفضلون إماله رؤوسهم على جانب واحد وعندما يفعلون ذلك فإنهم يفترضون-بشكل آلي- أنهم قد وصلوا إلي الوضع الإنعكاسي للرقبة، فيمدون الذراع في نفس الجانب الذي مالت اليه الرأس ، وكأن الطفل ينظر الى يده، ويمد الذراع الأخرى خلف الرأس، إن وضع إنعكاس الرقبة يشبه الى حد كبير الوقفة الأساسية لمبارز (انظرشكل ٢-٣)، إن وضع إنعكاس الرقبة التوتري مسيطر خلال الشهور الثلاثة عقب الميلاد ثم بعد ذلك يتحول إلى نمو جديد طبقا لما يطرأ من نضج في الجهاز العصبي (Gesell,1946,pp.349-354).

التنظيم الذاتي :

إعتقد جيزيل أن آلية النمو الداخلي تكون من القوة بمكان بحيث أنها يمكن أن تمكن الطفل من أن ينظم نموه بنفسه إلى حد كبير، وفي سلسلة متصلة من الدراسات، أوضح جيزيل كيف ينظم الأطفال الرضع دوائر تغذيتهم، نومهم، يقظتهم وكيف أنه عندما أتيحت للأطفال فرصة أن يحددوا متى يحتاجون إلى الرعاية وإلى النوم فإنهم تدريجيا طلبوا طعاما أقل على مدى اليوم وظلوا في حالة يقظة لفترات أطول خلال ساعات النهار. كما أوضح جيزيل أن مثل هذا التقدم لا يتبع خطا مستقيما، إذ كانت هناك الكثير من التقلبات بما فيها التراجع أو النكوص، لكن الأطفال إستطاعوا التوصل تدريجيا إلى جداول مستقرة (Gesell,1946,pp.358-364).

تناول جيزيل التنظيم الذاتي ايضا، لكن من زاوية مختلفة قليلا، مركزا على قدرة الفرد على اكتساب التكامل الكلي والاتزانية وموضحا أن النمو يتضمن بطبيعته الإختلال وعدم الإتزانية وقد رأينا كيف يكون نوم الأطفال الرضع أو تغذيتهم له أنماطه

التي غالبا ما تكون متقلبه، كما نرى أيضا تقلبات وترددات مماثلة في نمو الشخصية، حيث فترات من الإستقرار تتلوها فترات من عدم الإستقرار وحيث يدخل الأطفال إلى فترات من الإنكفاء الداخلي تتلوها فترات من الإنفتاح على الخارج، وكيف يزداد التوتر عندما يغامر الطفل بالدخول الى شئ جديد غير معلوم ومع ذلك فإن ميكانيزمات التنظيم الذاتي تكون دائما في حالة عمل مؤكدة أن الفرد لا يبتعد كثيرا في إتجاه واحد قبل أن يعود إلى إتزانيته، ومدعمة ومنشطة لمكتسباتها قبل أن تتحرك الى الأمام مرة أخرى.

وبسبب عمليات التنظيم الذاتي الداخلية فإن الأطفال يقاومون أحيانا مجهوداتنا لتعليمهم شيئا جديدا، كما لو كان في داخلهم شئ يقول لهم لا تتعلموا كثيرا في هذا الوقت السريع. إن تكامل الفرد أمر ينبغي المحافظة عليه.

الفردية :

رغم أننا قد عرضنا لبعض من مبادئ النمو التي تناولها جيزيل، إلا أن مشكلة الفردية تبرز كقضية عامة تحتاج لمزيد من المناقشة، ذلك لأن جيزيل إعتقد إعتقادا راسخا في أن لكل طفل شخصيته الفريدة وأن كل طفل هو كائن فريد ورغم ذلك فإن الطريقة التي عرض بها ما توصل اليه قد ألقت بكثير من التعتيم على إعتقاده هذا، على سبيل المثال، لقد كتب عن الطفل في عمر عامين، عامين ونصف، وثلاثة أعوام، وهكذا، كما لوكان يتوقع من كل طفل في كل من هذه الأعمار أن يسلك بالضبط بنفس الطريقة مثل غيره من الأطفال، ورغم أنه حذر من أنه يستخدم المعايير فقط كوسيلة مختصرة أو كمؤشرات، (Gesell and Ilg,1943,pp.60-61)، إلا أنه لم يوضح بشكل كاف قدر الفروق الفردية التي يمكن أن توجد في كل عمر، الأمر الذي أفقد مفهوم الفردية الكثير من الوضوح في كتاباته.

إن موقف جيزيل الحقيقي يتمثل في أن الأطفال العاديين جميعهم يمرون خلال نفس التتابع لكنهم يختلفون في معدلاتهم النمائية مشيرا الى أن معدلات النمو ترتبط بالفروق المزاجية والشخصية، في مناقشة مثيرة، (Gesell and Ilg,1943,pp.44-45)، قدم ثلاثة أطفال إفتراضيين، أحدهم ينمو ببطء والآخر ينمو بسرعة والثالث ينمو بدون إنتظام، وأوضح كيف ينمو كل منهم وما الأسلوب الذي نلاحظ من خلاله الفروق فيما يظهر على شخصياتهم من تغير. الطفل الأول الذي ينمو ببطء، ربما على سبيل المثال، يكون بطيئا وحذرا وقادرا على الإنتظار ودائما يكون محتفظا بمزاجه الهادئ وعامة

تظهر عليه الحكمة في مواجهة مشكلات الحياة. الطفل الثاني الذي ينمو بسرعة ربما تكون عنده ردود أفعال سريعة، مرح وسعيد وعموما يتصف بالذكاء والمهارة، الطفل الثالث الذي إفترض عدم إنتظام نموه، ربما يكون حذرا مرات ومتهورا مرات، يعاني من الإنتظار ويظهر ومضات من الذكاء. ولقد إعتقد جيزيل في أن كل حالة فردية وكل أسلوب نمو يفرض مطالب ثقافية مختلفة وأن على الثقافة أن تحاول التوافق مع كل طفل فريد.

فلسفة تنشئة الطفل عند جيزيل

إعتقد جيزيل بداية أن تربية الطفل يجب أن تبدأ من الإعتراف بالحكمة الواضحة في قوانين النضج، والمتمثلة في أن الأطفال يدخلون العالم ببرنامجهم الموروث الذي هو نتاج ما لا يقل عن ثلاثة ملايين سنة من التطور البيولوجي، إنهم دائما يظهرون في وضوح وحكمة مطالبهم وما الذي يستطيعون أولا يستطيعون أداءه، وليس على الآباء أن يحاولوا إجبارهم على القيام بأنماط سلوكية غير مقنعة، لكن أولى بهم أن يأخذوا مؤشراتهم من الأطفال أنفسهم. في مجال التغذية على سبيل المثال، دافع جيزيل بشدة عن مفهوم الحاجة للطعام، أي أن يقدم الغذاء للطفل عندما يكون مستعدا لذلك بدلا من أن يقدم له وفقا لجدول معد سلفا، ولقد كتب جيزيل في هذا الصدد يقول "هناك نوعان من الوقت، وقت خاص بالكائن، ووقت خاص بالساعة، الأول قائم على أساس مطالب الجسم، الثاني قائم على أساس علم الفلك وما إتفقت عليه الجماعة. جدو ل المطالب الذاتية يقوم على الوقت الخاص بالكائن، فالطفل يتناول طعامه عندما يكون جائعا، ينام عندما يكون نعسانا، لا يجوز إيقاظه لكي يتناول طعاما، إنه لم يوجد في الحياة لكي يعيش وفقا لساعة الحائط لكن بالأحرى أن يعيش وفقا للساعة الداخلية المتوافقة مع مطالبه المتقلبه" (Gesell and Ilg,1943,p.51).

وعندما يتخلى الآباء عن أفكارهم حول ما ينبغي على الطفل عمله، وبدلا من ذلك يتبعون المؤشرات التي تظهر على الطفل، فإنهم عندئذ سوف يدركون أهمية قدرة الأطفال على التنظيم الذاتي، ويرون كيف يرتب الأطفال نظامهم الخاص بالتغذية والنوم واليقظة، وسوف يرون كيف يتعلم الطفل الجلوس والزحف والحبو إعتمادا على نفسه وعلى مسئوليته، وبدون دفع أو إجبار، وعندها سوف يبدأ الآباء في الثقة في الطفل وفي عملية النمو ذاتها.

أكد جيزيل أن السنة الأولى من عمر الطفل هى أفضل وقت لنتعلم إحترام فرديته، (Gesell and

(Ilg,1943,p.57، فالآباء الذين يستجيبون في يقظة لمطالب النمو خلال الطفولة سوف يكونون حساسين بشكل طبيعي للأهتمامات الفريدة للطفل ولإمكاناته التي تظهر لاحقا، وسوف يكونون أقل إقداما على فرض توقعاتهم وطموحاتهم على الطفل وفي نفس الوقت أكثر إقداما على توفير الفرصة للطفل لممارسة فرديته وتحقيق ذاته. ويقول جيزيل أن الآباء يحتاجون الى جانب الحساسية الحدسية للطفل بعض المعارف النظرية حول توجهات وتتابعات النمو، وعلى وجه الخصوص الحاجة للتحقق من أن النمو يتقلب بين فترات الإستقرار وعدم الإستقرار. على سبيل المثال فإن الآباء يمكنهم أن يجدوا العون من خلال معرفتهم أن طفل الثانية والنصف يمر في مرحلة مشكلة يكونون خلالها شديدي العناد، فإذا توفرت للآباء مثل هذه المعرفة فإنهم لن يكونوا في حاجة ملحة لإيقاف هذا السلوك قبل أن يتأخر الوقت على ذلك، وسوف يكون في مقدور هؤلاء الآباء أن يتعاملوا مع الطفل بمرونة بل وربما يستمتعوا بأن يروا طفلهم وهو يحاول الحفاظ على إستقلاليته (Gesell and Ilg,1943,pp.197,296).

أحد أتباع جيزيل، لويس بيتس أمز، (Ames, 1971)، يقدم للآباء النصائح التالية :

١- توقف عن الأخذ بفكرة أن كل التفاتة تصدر عن الطفل هي مسئوليتك، وأن ليس هناك وقت ليضيع.

٢- حاول أن تقدر أن النمو عملية مثيرة للدهشة، وتعامل مع حقيقة أن كل أسبوع وكل شهر يمر يحمل معه نموا جديدا.

٣- عليك أن تحترم عدم نضج الطفل، وأنه مثله مثل الآخرين سوف يحبو قبل أن يمشي، سوف يعبر عن نفسه بكلمات مفردة قبل تكوين جمل، سوف يقول لا قبل أن يقول نعم.

٤- حاول تجنب التفكير فيما قد يأتي فيما بعد، تمتع ودع طفلك يتمتع بكل مرحلة يصل إليها قبل أن ينتقل إلى ما بعدها (Ames,1971,pp.108,125).

حتى الآن تبدو فلسفة التربية عند جيزيل واضحة التسامح والتساهل ، وقد يتساءل البعض "ألا يقود ذلك الإتجاه إلى إفساد الطفل؟" ، أو "ألا يدفع ذلك الإتجاه الأطفال لأن يصبحوا ديكتاتوريين مسيطرين، يتبعون دائما طريقهم الخاص؟" وقد أجاب جيزيل على ذلك بأن الأطفال ينبغي أن يتعلموا كيف يتحكمون في دوافعهم وأن يتوافقوا مع مطالب ثقافاتهم، لكن من الأفضل ألا يتم ذلك إلا عندما تسمح لهم قدراتهم ومستوى نضجهم باحتمال الضوابط، وقدم جيزيل مثالا على ذلك فيما يتصل بالتغذية، حيث لا

ينبغي ترك الطفل ينتظر إشباع حاجته للغذاء فترة طويلة "أكثر مطالب الطفل حيوية تتعلق بالغذاء والنوم، هذه المطالب لها طبيعتها الفردية، حيث لا يمكن تحويلها أو تشكيلها أو مخالفتها" (Gesell and Ilg,1943,p.56)، لكن بعد فترة قصيرة وفي حوالي الشهر الرابع أو ما حوله لا يكون الجهاز الهضمي مسيطرا على حياة الطفل كما كان من قبل، وتصبح صيحات الطفل طلبا للغذاء أقل، مما يعطي الآباء، مؤشرا على أنه قد أصبح قادرا على الإنتظار بالنسبة للغذاء.

بعد ذلك ومع ما يتحقق للطفل من النمو اللغوي وتزايد إدراكه لبعد الزمن، فإن ذلك يساعد الطفل على تأخير إلحاحه على الإشباع الفوري، حيث نجده في عمر الثانية والنصف مثلا لا يطلب العصير فورا، لأنه يفهم ما يقوله الآباء مثل "حالا – سوف تحصل على العصير" وربما يفهم عند الثالثة "عندما يحين الوقت" وفي الرابعة فانه قد يرغب في المساعدة في تجهيز الوجبات بنفسه، وهكذا نرى أن الثقافة يمكن أن تسهل إمتزاج الأطفال داخلها وذلك بتوجيهها للنضج والإستعدادات الخاصة لدى الطفل حتى يتحمل ما نحاول أن نخضعه له من الضوابط (Gesell and Ilg,1943,p.54).

وهكذا إعتقد جيزيل أن من يرعى الطفل بيقظة يمكنه أن يقيم توازنا معقولا بين عوامل النضج والتثقيف، ومع ذلك فإنه من الواضح أن جيزيل أراد أن تحقق الثقافة الجانب الأغلب من التوافق، إن التطبيع أو التنشئة أو التثقيف كما يقول جيزيل ضروري لكن هدفنا الأول ينبغي الا يكون أن يتناسب الطفل مع القالب الإجتماعي، لأن هذا كان هدف العصور السلطوية، في الديمقراطيات ينبغي تقدير والحرص على الإستقلالية والفردية وهي خصائص ترجع جذورها إلى الدوافع البيولوجية نحو النمو المفتوح (Gesell and Ilg,1943,p.10).

تتم عملية التثقيف في المدرسة أو في المنزل، في المدرسة يعلمون الأطفال العادات والمهارات التي سوف يحتاجون إليها عندما يكبرون كأعضاء في المجتمع، لكن المدرسين مثلهم مثل الآباء لا ينبغي أن يفكروا فقط في ضوء شروط الأهداف الثقافية التي يحاولون من خلالها توجيه الطريق التي ينمو بها الطفل. على سبيل المثال، رغم أن ثقافتنا تقدر العمل الدقيق، فإن على المدرسين أن يعترفوا بأن الأطفال بطبيعتهم أقل دقة في عمر ما عن عمر آخر، فطفل السادسة أكثر خشونة وعدم إستقرار من طفل السابعة الذي يتجه تدريجيا نحو ضبط عمله والتدقيق فيه، ومن ثم فإن المدرس ذو التوجه النمائي العقلاني لن يجبر طفل السادسة على أن يتعلم بطريقة تتناقض مع طبيعته (Gesell and Ilg,1946,pp.374-381).

في نفس الوقت فإنه ليس كافيا أن نوفق فنياتنا لكل عمر أو صف، لأن الأطفال يختلفون كثيرا في معدلات نموهم وكذلك في مواهبهم الخاصة، وعلى هذا الأساس فإن المدرسين في حاجة الى أن يوجهوا عملهم لحالة الطفل الفردية وإستعداداته وقدراته الخاصة، الأمر الذي قد لا نجده في غالبية المدارس الآن، إذ أنهم في هذه المدارس يبالغون في التأكيد على مستويات التحصيل مثل درجات القراءة متجاهلين حاجة الأطفال للنمو وفقا لتوقيتاتهم وإمكاناتهم، إن المدارس بطبيعة الحال تحتاج لأن تعلم مستوىً مناسباً من المهارات الثقافية، لكن في مجتمع ديمقراطي فإن المهمة الأولى هي مساعدة الطفل على أن ينمو نموا شخصيا متكاملا، ولكي يتحقق ذلك عليهم أن يتركوا الأطفال يقودونهم مثلما الأطفال أنفسهم تقودهم خطتهم البيولوجية الأساسية (Gesell,1946,pp.388-392).

التقويم

تحولت فكرة روسو عن وجود قوة نمو داخلية بين يدي جيزيل إلى مبدأ يوجه بحوثه ودراساته المكثفة والتي أوضح من خلالها كيف أن آلية النضج تكشف عن نفسها في عمليات التنظيم الذاتي والتتابع النمائي المعقد الذي يصعب تحليله، مبينا العديد من الأسباب التي دفعته لإفتراض أن النمو يتبع نظاما أو خطة داخلية، وبالرغم من ذلك فإن غالبية علماء النفس المعاصرين يعتبرون أن جيزيل قد بالغ كثيرا في موقفه حول النضج، ومع أن هؤلاء العلماء يعترفون بدور النضج وأهميته لكنهم يعتقدون أن التعليم والتعلم أكثر أهميه بكثير مما أدعاه جيزيل، إنهم يعتقدون أن البيئة تفعل أكثر من مجرد دعم الأنماط الداخلية، إنها أيضا تبنى السلوك، وعلى سبيل المثال، رغم أن الأطفال لا يستطيعون تعلم رمي الكرة أو العزف على البيانو قبل إكتسابهم مستوى من النضج العصبي الحركي، إلا أنهم أيضا لا يستطيعون إكتساب مثل هذه الأنماط من السلوك بدون التعليم والتدعيم، ومع هذا ، فإن الفضل يرجع إلى أعمال جيزيل في أنه حتى معظم منظري التعلم المتحمسين أصبحوا يراعون إلى حد ما عمليات النضج الداخلية.

لقد ركزت أغلب أصوات النقد لجيزيل على طريقته في تقديم المعايير العمرية، على أساس أن معاييره تتضمن شكلية مبالغ فيها، ولا تعطينا فكرة عما يمكن أن نتوقعه من تباين في أي عمر من الأعمار، وبالإضافة إلى ذلك فإن معايير العمر عند جيزيل قد أخذت من أطفال الطبقة الوسطى في مساكن جامعة Yale، وقد لا تنطبق مثل هذه المعايير في سياق ثقافي آخر.

ولقد واجهت المعايير العمرية عند جيزيل في السنوات الأخيرة تحديا شديدا من

قبل موجة من البحوث المركزة حول الأطفال حديثي الولادة (أقل من شهر)، حيث يبدو أن لدى هؤلاء الأطفال الكثير من الإمكانات المدهشة، فتحت الشروط الصحيحة يمكنهم متابعة النظر إلى أشياء متحركة من مسافة قصيرة، ويمكنهم الوصول للأشياء، ويمكنهم التمييز بين الأشكال، الألوان، الأصوات، الطعم، الرائحة أو النكهة، كما يمكنهم تقليد حركات مثل إخراج اللسان أو إنعكاس المشي (Macfarlane,1981:Bower,1982:gardner,1982,pp.109-132:Meltzoff and Moore,1989)، وفي ضوء هذه النتائج فإن الصورة النمائية التي عرضها جيزيل تبدو بطيئة جدا، حيث يظهر لنا الآن أن الأطفال حديثي الولادة يكونون أكثر ذكاء وأكثر كفاءة مما إفترض أي إنسان، (Bower,77;89,p.14:Lipsitt,1971)، والحقيقة أن بعض الباحثين يصورون الأمر كما لو كان حديثي الولادة هؤلاء قد وصلوا درجة من التقدم لم يعودوا معها يحتاجون الى أي نمو على الإطلاق، إنهم من وجهة نظر هؤلاء الباحثين - بالغين صغار كما سبق أن ذكر أصحاب أفكار التكوينات المسبقة.

هذه النتائج رغم أهميتها، إلا أنه ينبغي النظر إليها بحذر، في المقام الأول، لأن كثيرا من الكفاءات المتقدمة التي ظهرت لدى بعض الأطفال حديثي الولاده مثل المتابعة بالنظر والوصول الى الأشياء ، تبدو هشة ومن الصعب تحديدها بوضوح، ولقد إنتظر الباحثون ساعات وأحيانا أياما حتى تظهر لدى الأطفال، (Als1978;Macfarlane1981;Bower 1982,p.169)، وأكثر من ذلك فقد لوحظ أن الإمكانات سابقة النضوج أو الناشئة قبل الأوان والمتضمنه مثلا في إنعكاس المشي أو الوصول للأشياء أو التقليد تختفي عادة بعد شهر أو اثنين، بعضها من باب التأكيد قد يكون مكتسبا عن طريق التدريب ،(Bower,1982)، لكنها تبدو في العادة كما لو كانت قد ظهرت كسلوك يأتي تحت ضبط مراكز مخية لحائية، وعندما تعود للظهور يكون لها طابع إختياري أكثر بكثير مما كانت عليه، (Hofer,1981,pp120-123)، وعلى هذا الأساس فإن بعضا من الإمكانات المبكرة ليست إلا امكانات مؤقته، ربما تكون أثرا لماضينا التطوري منذ عصور كنا نتطور فيها بسرعة أكبر بكثير عما يحدث معنا الآن.

على كل حال ، فإن بحوث الأطفال حديثي الولادة تتناقض مباشرة مع صورة النمو التي قدمها جيزيل، لكن أطباء وأخصائي الأطفال المعاصرين مازالوا يعتبرون معايير جيزيل ذات قيمة كبيرة ويستخدمونها لتحديد ماذا يستطيع الأطفال عمله في مختلف الأعمار.

لقد زودنا جيزيل بفلسفة تربوية واضحة يطالبنا فيها ألا نحاول إجبار الطفل على أداء شئ طبقا لتصميم مسبق حددناه، وأن نتتبع مؤشرات الطفل التي تعبر عن القوى البيولوجية الأساسية للنمو. نتائج البحوث التي يستند عليها موقف جيزيل كانت غالبا غامضة، (Coldwell,1964)، لكن رغم ذلك فقد دعمته بعض الدراسات الملفته للنظر، (Appleton etal,1975)، وبخاصة في دراسة مؤثرة، (Bell and Ainsworth,1975) سألوا فيها عما يحدث إذا إستجاب الآباء فورا لصرخات أبنائهم ، بدلا من أن يستجيبوا لهذه الصرخات وفقا لأفكارهم الخاصة عما إذا كانت هذه الصرخات صحيحة أم لا، وكانت النتائج الواضحة تشير إلى أن الإستجابة السريعة لم تؤد إلى الإفساد، على العكس فإن هؤلاء الأطفال في عمر سنة واحدة بالمقارنة مع أقرانهم الذين لا يستجيب لهم الآباء بسرعة، كانت صرخاتهم أقل وكانوا أكثر إستقلالية، كما كانوا يستمتعون بأن يحملهم الآباء، لكن عندما يضعونهم على الفراش، فإنهم لا يصرخون ولا يعترضون بل كانوا ينشغلون في سعادة في أي لعبة إستكشافية، ربما يلتفتون من وقت لآخر للتأكد من وجود الأم – وهذا أمر طبيعي في هذا العمر– لكنهم أساسا يبدون مستقلين وهادئين، وهذا ما أوضح أن الإستجابة لإشارات الأطفال تجعلهم أكثر ثقة في إمكانية الحصول على المساعدة وقتما يحتاجونها وبالتالي فإنه في إستطاعتهم أن ينعموا بالإسترخاء ويمارسوا مغامراتهم المعتادة.

هناك أيضا بعض الدلائل، وإن كانت انطباعية لا تزال تتراكم، مؤكدة الأخطاء التي تترتب على إنتهاك مبادىء جيزيل وخاصة الإنتهاك الشديد لها، هذه الدلائل تتوفر من دراسات أجريت على مرضى الشيزوفرينيا الذين مروا في خبرات طفولة تبدو غالبا معاكسة لما أوصى به جيزيل، حيث أن هؤلاء المرضى أحسوا كأطفال أنه لا قيمة لرغباتهم ولا دوافعهم ولا هواجسهم الطبيعية أو أنها تهدد الآخرين أو أنهم كانوا مضطرين إلى تحقيق الصورة والتوقعات التي يحددها الآخرون، (Bettelheim,1967, White,1963;Laing,1965)، وسوف نناقش هذا الموضوع بتفصيل أكثر عند التعرض لبتلهايم في الفصل الثالث عشر، لكننا نود هنا أن نوضح الصورة بوصف مختصر لطفل في التاسعة قابلته لإجراء تقييم نفسي له، وجد الطفل الحياة مخيفة جدا، وكان على شفا المرض النفسي، لم يكن الأبوين راغبين في طفل لأنهم كانوا في الأربعين وكانت الأم تعاني من عدد من الأمراض المزمنة التي تجعلها تعاني لكي ترعى الطفل وبالتالي فقد كانت تريد طفلا جيدا منظما، ناضجا وكبيرا، لا يسبب لها أية مشاكل، وقد حاولت الأم أن تدربه على ضبط الإخراج في عمر ست شهور قبل أن يظهر أي إستعداد للمشاركة

في هذه العملية، وعندما بدأ المشي وإكتشاف العالم من حوله في فجاجة، كانت منزعجة وكثيرا ما وصفته بأن يثير الضوضاء ويدخل نفسه في الأشياء ونظرت إلى سلوكه على أنه غير عادي، وبسبب ظروفها فلقد ألقت بعيدا بمثل نصائح جيزيل وكان لديهاصورة مؤكدة للطفل الجيد الذي تريده، كما كانت غير قادرة على تقبل رغبات طفلها الطبيعية، وكنتيجة لذلك فلقد نمى لدى الطفل خوف مكثف من أن اي فعل قد يصدر عنه قبل أن يكون قد حصل على موافقة مسبقة من والديه عنه، سوف يعود عليه بأخطر العواقب.

ورغم وجود بعض الأدلة التي تؤيد دعوة جيزيل للإستجابة لمطالب الأطفال ومؤشراتهم لأنها نابعة من برنامجهم البيولوجي الداخلي، إلا أنه توجد أيضا دلائل أخرى تقف ضد دعوة جيزيل ولوجزئيا، وبخاصة بحث، (Baumrind,1967)، الذي يقول بأن الطفل المستقل المعتمد على ذاته الناضج في عمر الثالثة والرابعة، يطلب أبويه الكثير منه، ويعتقد بومرند أن الآباء في مثل هذه الحالة يطرحون مهاما تتفق مع إمكانات أطفالهم، وحتى هنا فإنهم يتبعون نصائح جيزيل، لكن بومرند يعتقد أن هؤلاء الآباء يطلبون ويوجهون أكثر مما إعتبره جيزيل ضروريا.

وأخيرا فربما لا يمكننا قبول أو رفض فلسفة جيزيل بالكامل إعتمادا على الأدله البحثية الإمبريقية وحدها، إذ يعتمد الكثير في هذا المجال على قيم الإنسان وحده، لكنه يبدو في كل الأحوال، إننا نكسب كثيرا عندما نستمع إلى جيزيل، فرغم أننا يجب أن نضبط ونوجه ونعلم أطفالنا إلى حد ما، إلا أنه يبدو أننا في عجلة من أمرنا فيما يتعلق بهذه الأشياء، والأمر الأكثر صعوبة بالنسبة لنا، هو أن نخصص الوقت الكافي لكي نلاحظ ونستمع ونقدر أطفالنا عندما نتيح لهم فرصة أن يسير نموهم طبقا لبرنامجهم الخاص.



الفصل الثالث

النظريات التطورية

(الإيثولوجية)

الإيثولوجي هو علم دراسة سلوك الحيوان والإنسان في سياق تطوري، ويرجع الفضل في التعريف بالنظرية التطورية الحديثة الى دارون

دارون ونظرية التطور

مقدمة بيوجرافية

ولد تشارلز دارون (١٨٠٩ - ١٨٨٢) لأسرة إنجليزية متميزة، كان جده إراسموس دارون فيزيائيا مشهورا وشاعرا وفيلسوفا ، كما كان والده أيضا فيزيائيا شهيرا، أما دارون الصغير فقد بدا على العكس من ذلك غير عابئ بطموحات كبيرة وقد قال له والده ذات مرة "إنك لا تهتم بشئ سوى الصيد أو الكلاب أو مسك الجرذان، وسوف تكون عارا على نفسك وعلى أسرتك" (Darwin,1887,P.28).

درس دارون الطب لفترة في كمبريدج ثم تحول الى دراسة اللاهوت،لكن أداءه بصفة عامة لم يكن مميزا رغم تمتعه بشخصية قادرة على الإنجاز وما تركه من إنطباعات مقبولة لدى بعض من أساتذته في كمبريدج، خاصة أولئك الذين شاركوه إهتماماته في الصيد وفي الحياة البرية، وقد أوصى أحد هؤلاء الاساتذة John Henslow بأن يأخذ دارون مكانا كدارس للطبيعة في "الرحلة حول العالم" المعروفة باسم H.M.S.Beagie تلك الرحلة التي توصل خلالها دارون الى الملاحظات التي قادته إلى نظريته في التطور.

إختبر دارون العديد من الأحافير وقارن ما وجد فيها مع أجناسها القائمة على قيد الحياة، وتوصل من خلال هذه المقارنة إلى أن الأجناس المختلفة لها أصل واحد (أسلاف واحدة) وأن الأجناس الجديدة إما أن تموت أو أن تتغير لمواجهة متطلبات البيئة المتغيرة من حولها، أي أن الأجناس لم تخلق على شكل ثابت وكامل لكنها تطورت، وهذا بطبيعة الحال ما يتعارض مع النظرة اللاهوتية المعروفة لأصل الأجناس. ورغم أن فكرة التطور قد سبق التعبير عنها إلا أن معقوليتها وقابليتها للتصديق قد صدمت بل وأزعجت دارون المتدين بشدة، حتى لقد بدت له مثل "الإعتراف بالقتل" (Kardiner and Preble,1961,p.24).

كان دارون مضطربا وغير متأكد من نظريته لدرجة أنه لم ينشرها إلا بعد عشرين

سنة من رحلته، وربما لم يكن لينشرها في الحقيقة لو لم يكن قد علم أن ألفرد والس Alfred Wallaceعلى وشك نشر نظرية مشابهة، وطالما أن النظرية سوف تنشر في كل الأحوال فإن داروين أراد لها تقديرا ولو جزئيا، وبفضل تأثير زملائهما، قدم داروين وولس نظريتهما عام ١٨٥٨ كتأليف مشترك بينهما، بعد عام، نشر داروين عمله العظيم "أصل الأجناس" وإستمر في تطوير نظريته بقية حياته، ورغم ردود الأفعال المريرة التي نتجت عنها، فقد نالته شهرة كبيرة بسبب إنجازه التاريخي حتى إنه دفن في مقابر ويستمنستر تاليا لاسحق نيوتن.

نظرية الاختيار الطبيعي

لم يكن داروين أول من قدم نظرية في التطور، بل كان الجدل قائما أيامه بين البيولوجيين حول أفكار لامارك Lamarck الذي قال بأن التطور حدث من خلال توريث الصفات المطلوبة للبقاء وضرب على ذلك مثالا بالزرافة التي كان عليها أن تمد رقبتها لتصل إلى أوراق الشجر المرتفع وبمضي الوقت وإنتقال صفة الرقبة الطويلة للجيل الثاني يحدث التطور، لكن إتضح خطأ ما ذهب إليه لامارك.

نظرية داروين – ولاس لا تقول بوجود صفة أو خاصية مطلوب إكتسابها في حياة فرد أو في حياة كائن حي ما ليبقى، الحقيقة أن نظرية داروين تقوم على مايلي :

بين أفراد جنس معين، هناك فروق لاحدود لها، ولديهم أيضا جزء ولد ليبقى ولينتج أي ليعيد إنتاج نفس الجنس، ومن خلال الصراع من أجل البقاء تستطيع أنسب الأفراد أو العناصر أن تمر طويلا وأن تنقل صفاتها إلى الجيل التالي، وعبر أجيال لا تحصى ولا تعد تختار الطبيعة أولئك الذين يستطيعون التكيف بشكل أفضل للبيئة المحيطة، وعلى هذا الأساس جاء إصطلاح "إختيار الطبيعة" (Darwin,1859,Chs3 and 4). وضرب داروين مثلا جديرا بالأخذ في الإعتبار من موقف الذئاب، ففي خلال الفصول التي يندر فيها الصيد، فإن الذئاب الأسرع والأقوى هي التي تتوفر لها الفرصة الأفضل لكي تستمر على قيد الحياة ويكون لدى هذه الذئاب إحتمال أقوى من الذئاب الأخرى في أن تعيش بما يكفي وأن تنتج ما يحمل صفاتها في الجيل الثاني (نسميها هذه الأيام جينات)، وبعد العديد من الفصول فإن صفات السرعة والقوة تتزايد وتسيطر في جميع أفراد هذا الجنس بصفة عامة (Darwin,1859,p.70).

يوصف التطور بأنه عملية بطيئة، لأنه عادة لا تحدث تغيرات ملحوظة إلا بعد أجيال عديدة، وبالتالي فإنه لا تتاح لنا الفرصة لكي نرى عملية التطور في حالة عمل أو بأسلوب بسيط، ومع ذلك فلقد سنحت مثل هذه الفرصة للبيولوجيين في إنجلترا في

منتصف القرن التاسع عشر، في مانشستر كان هناك العديد من الفراشات البيضاء التي إمتزجت بشكل جيد مع الأشجار البيضاء الموجودة في هذه المنطقة، مسببة صعوبة كبيرة للطيورالتي تريد أن تنقض عليها وتلتهمها، بين هذه الفراشات كان هناك عدد محدود من الفراشات غامقة اللون (نتيجة طفرات أو تغيرات مفاجئة) بحيث كان من السهل إكتشافها وإفتراسها، وبالتالي فإن عددا محدودا من هذه الفراشات الغامقة هو الذي عاش وتكاثر، ومع ذلك ومع إنتشار التصنيع وتصاعد أدخنة الفحم التي حولت الأشجار إلى اللون الأسود، أصبحت الفراشات البيضاء فريسة سهلة وتوفرت للفراشات الغامقة فرصة أكبر للبقاء بما يكفي للتكاثر وخلال السنوات الخمسين التالية تزايد عددها من أقل من ١٪ إلى ٩٩٪، (Ehrlic and Holm,1963,pp.126 - 130).

السلوك الاجتماعي والعقل

تستثير مصطلحات دارون "الصراع من أجل البقاء"، "البقاء للأصلح" صورا لأفراد في قتال شرس مرير بشكل من الأشكال، مثل هذه الصور تعكس بطريقة صحيحة وجهات نظر دارون، فالذكور من مختلف الأجناس تتنافس بل وتتقاتل من أجل الإناث في معركة التزاوج خلال فصل الربيع، هذه المنافسة تؤكد أن الذكور الأقوى وليس الأضعف أو الأكثر خضوعا هي التي سوف تنقل خصائصها للجيل التالي (Darwin,187,p.583)◆ وبمعنى آخر فإن مصطلح الصراع من أجل البقاء قد يكون مضللا، لأن دارون أيضا كتب بكثافة عن أهمية الغرائز الإجتماعية لبقاء الجماعة، هذه الحيوانات التي طورت إشارات تعبر عن مواجهة خطر ما وساعدت أفراد جنسها لابد وأنه قد توفرت لها فرص أفضل للبقاء من غيرها التي لم تتوصل إلى مثل تلك الإشارات، وبالمثل فإن هذه الجماعات الإنسانية البدائية التي تعاونت معا ونظرت إلى الصالح العام من المحتمل أنه توفرت لها فرص أفضل أيضا للبقاء، (Darwin,1871,pp.483-500)، وبالنسبة للإنسان فإن أحد العوامل الحاسمة كان نمو العقل، طالما أن الإنسان أضعف جسمانيا وأبطأ حركيا من كثير من الأجناس فلابد وأنه قد إعتمد على ذكائه وما توصل اليه – مثل الأدوات – لكي يبقى على حياته (Darwin,1871,p.444)، وهكذا فإن الإمكانات الخاصة بالسلوك الإجتماعي والعقل مع الخصائص الجسمية قد إجتازت الإختبارات المتعلقة باختيار الطبيعة للأصلح.

◆ إعتقد دارون أن الذكور تتقاتل غالبا حتى الموت (Darwin,1871,p.583)، لكن ذلك قد لا يحدث في بعض الأحيان، لأن الذكور قد طورت إشارات محل إتفاق فيما بينها لتقف عندها عن القتال قبل أن تصل إلى نقطة الموت، ويعتبر الآدميون إستثناء ملحوظا في هذا المجال (Lorenz,1963,pp.129 - 138,241)

التطور وعلم الأجنة

قال دارون، (Darwin,1859,p.345)، أن إكتشافات علم الأجنة تتناسب تماما مع نظرية النمو، وعلى وجه الخصوص أنه لاحظ أن أجنة معظم الأجناس تتشابه بدرجة عالية في شكلها المبكر، ربما كاشفة عن إنحدارها عن سلف عام، ولقد جاء أقوى تأييد لهذا النوع من المقولات عن طريق ماقدمه Haeckel الذي قال في أواخر ١٨٦٠ أن النمو يعيد باختصار تاريخ الأجناس Ontogeny recapitulates phylogen أي أن نمو أي كائن حي أو تطوره ontogeny يكرر بشكل مختصر التاريخ التطوري العرقي لجنسه phylogeny ولقد بدت مقوله الإعادة المختصرة خيالية الى حد ما لكن البيولوجيين ما زالوا يعتبرونها نموذجا صحيحا، وعلى سبيل المثال فإنه قبل أن تأخذ أجنة الكائنات الثديية أشكالها المتميزة فإنها حلت محل الأجنة الصغيرة للأسماك والبرمائيات والزواحف والطيور بهذا الشكل الذي ظهرت به الأجناس على الأرض كما تكشف لنا الدلائل المأخوذة عن الحفريات.

التقويم

يعتبر دارون الآن صاحب وجهة نظر صحيحة لكنها غير كاملة، لقد كان محقا في قوله أن هنالك تباينات ضخمة بين الأجناس ، وأن الأجناس تتغير لأن بعضا منها فقط يبقى لفترة تكفي لإعادة الإنتاج، ومع ذلك ، فإنه فقط بعد Mendel وآخرين إستطعنا أن نبدأ في فهم كيف أن الإرتباطات الجينية والطفرات الوراثية تسفر عن الفروق وكيف يتم نقل الخصائص، وهكذا فإن علم الجينات قد ساعد على إعادة إكتشاف نظرية دارون.

إعتقد دارون أيضا وكما سبق أن رأينا أن الإختيار الطبيعي لا ينطبق فقط على الصفات الطبيعية أو الفيزيائية مثل اللون لكن أيضا على أنواع مختلفة من السلوك وهكذا كان دارون العالم التطوري الأول، وسوف نراجع الآن بعضا من أفكار علماء تطوريين أحدث ثم ننظر الى تطبيق أفكارهم هذه في دراسة النمو الإنساني.

النظريات التطورية الحديثة

لورنز وتنبرجن

مقدمة بيوجرافية

يطلق على كونراد لورنز (١٩٠٣ - ١٩٨٩) لقب الأب الروحي للتطورية الحديثة، وذلك لا يعني أنه قد توصل بالضرورة الى اكتشافات أكثر مما وصل إليه التطوريون

الآخرون، لكن جرأته وحيويته والأسلوب الذي كتب به قدم الكثير للفت الإنتباه لهذا الميدان الجديد.

ولد لورنز ونشأ في النمسا، وكان والده فيزيائيا شهيرا، وأراد أن يتعلم لورنز الطب، ولذا فقد حصل لورنز - من باب الواجب - على درجة علمية في الطب، غير أن ذلك لم يفقده أبدا حبه الطفولي لدراسة الطبيعة والحياة البرية مما دفعه لأن يدرس بعد ذلك علم الحيوان في جامعة فيينا إلى أن حصل على درجة الدكتوراه في هذا المجال. بدأ لورنز دراساته عن التطور في مطلع الثلاثينيات عندما أصبح مقتنعا بأن الفرد يمكنه أن يرى العلامات البارزة على التطور في أنماط السلوك الفطرية لدى الحيوان، كما يمكن بالتأكيد أن يراها في خصائصها الجسمية، (Tanner and Inhelder,1971,p.28) ومن ثم وضع الكثير من ملاحظاته فيما رآه في وطنه النمسا حيث يوجد الكثير من أجناس الحيوانات المفترسة والهائمة في حرية.

أما نيكو تنبرجن (١٩٠٧ - ١٩٨٨) فرغم أنه عمل تماما في ظل لورنز، إلا أن التطوريين يعتبرون أن لأعماله أهمية متساوية مع أعمال لورنز. ولد تنبرجن في هولندا وكان مغرما مثل لورنز بالحياة البرية والحيوانات منذ كان طفلا، وفي المدرسة كان عمل تنبرجن متميزا بالشرود وغرابة الأطوار، حيث لم يكن ينجز بكفاءة إلا الموضوعات التي تستثيره، وصدم كثيرا من مدرسيه باعتباره صغيرا كسولا تنصرف مشاعره الأولية نحو الرياضة، وبالرغم من ذلك فقد تقدم تنبرجن لنيل درجة الدكتوراه في البيولوجيا في جامعة ليدن ١٩٣٢، وإنطلق يجري دراساته التطورية المكثفة، ورغم توقف أبحاثه خلال الحرب العالمية الثانية عندما سجنه الألمان لإعتراضه على فصل الأساتذة اليهود من الجامعة، إلا أنه كتب خلال فترة سجنه عن التطور كما كتب قصصا للأطفال ، وبعد الحرب عمل تنبرجن أستاذا في أكسفورد، كما منح مع لورنز وزميل تطوري آخر هو كارل فون فريسك Karl Von Frisck جائزة نوبل في الفسيولوجي والطب (Baerends etal,1975).

مدخل منهجي

كان التطوريون مقتنعون بأننا نستطيع أن نفهم سلوك الحيوان فقط عندما ندرسه في مواقفه الطبيعية، اذ أنه خلال هذه الطريقة فقط يمكن أن تراقب سلوك الحيوانات وهي تنتشر وكيف تعمل في تحقيق التكيف بين الأجناس، نحن لا نستطيع أن نعرف على سبيل المثال لماذا تبنى الطيور أعشاشها في أماكنها إلا إذا رأينا كيف أن مثل هذا

السلوك يوفر لهذه الطيور حماية جنسها من الإفتراس في البيئة الطبيعية المحيطة بها، أما السيكولوجيين الذين يدرسون الحيوان فقط في معاملهم فإنهم يفتقدون الكثير، إذ أنه في مثل هذا الموقف المقيد فإن كثيرا من الأجناس لا تتناسل، وغالبا مالا يستطيع الفرد أن يجد فرصة للملاحظة كيف تستكين في أعشاشها، كيف تصيح، كيف تقسم المناطق فيما بينها، وما هو السلوك الأبوي لها.

عندما يدرس أحد التطوريين جنسا جديدا فإن أول خطوة له ببساطة هي أن يتعرف على هذا الجنس بأكبر قدر ممكن من الإنهماك في الملاحظة الطبيعية، يلاحظ التطوري خصائص سلوك الحيوان ثم يقارن بينه وبين سلوك حيوانات من أجناس أخرى، ويمد أن يجمع قدرا وفيرا من المعلومات الوصفية، فإنه عندئذ فقط يستطيع محاولة إجراء التجارب لإختبار أفكاره أو لمحاولته تشكيل قوانين عامة.

السلوك الغريزي

أهتم منظرو التطور بالغرائز ، نحن نستخدم كلمة الغرائز في لغتنا اليومية، فنشير مثلا ولو بشكل عرضي إلى أي سلوك غير متعلم بأنه غريزي، لكن التطوريين يعتبرون الغرائز نوعا معينا أو درجة معينة من الغرائز ، فالغريزة في المقام الأول تستثار بمثير خارجي محدد، وهذا ما نجده مثلا في حالة سلوك البحث والإنقاذ عند الدجاج، إذ تظهر الدجاجة الأم لصغارها في أي مرة يكونون فيها في خطر، ولكن بالفحص الدقيق نكتشف أنها فعليا تستجيب لمثير محدد وهو ضغط نداء الإستغاثة من صغارها، هذه النقطة أشارت لها تجربة أجراها Bruckener في، (Tinbergen,1951)، فعندما تم ربط صغار الدجاج لعمود وإخفائها خلف شاشة، ظلت الأم تقوم بسلوك البحث عن صغارها لأنها تسمع نداء الإستغاثة، وبالمثل فإن هناك مثيرا محددا يستثير الميل للقتال عند نوع معين من ذكور الأسماك، حيث يقوم الذكر البالغ بإنشاء منطقة خاصة به في الربيع ، ويبنى عشا، ويغري الإناث، كما أنه يتزين بنقطة حمراء على بطنه، وعندما يدخل ذكر آخر منطقته فإنه قد يقاتل أو لا يقاتل بناء على ظهور مثير محدد وهو النقطة الحمراء على بطن الذكر الغازي، ولو دخلت أنثى حامل منطقته، فإن سلوكه يختلف إذ أنه عندما يتحرك نحوها، فإنها ترفع أو تميل بجسمها إلى أعلى، عارضة بطنها بالكامل، وهذا المثير يدفع الذكر لأن يرقص رقصة حلزونية، وهذه الرقصة تعتبر إشارة للأنثى لكي تقترب، وعندما تفعل ذلك فإنه يعود إلى العش، ومرة أخرى فإن العودة إلى العش تعتبر إشارة لها لأن تدخل، وتستمر هذه الطقوس المعقدة حتى يتم تخصيب البيض، مع ظهور مثير محدد في كل عنصر من عناصر هذه الطقوس، (Tinbergen,1951,pp.48-50).

حيث يتضح أن مثيرات محددة هي التي تحدد ردود أفعال الصغار لآبائهم، على سبيل المثال فإن طائر الحجل الذيال يندفع منسحبا عندما يسمع نداء التحذير من أبويه، كما أن طائر غراب الزيتون يتبع أبويه في الهواء فقط عندما يطير الأبوين بزاوية معينة وبسرعة معينة (Lorenz,1935,pp.157-161).

تعتبر الغرائز أيضا خاصة بالسلالات وهذا يعني أن هناك أنماطا من السلوك لا تظهر إلا عند أعضاء من سلالات معينة، وحيث نجد نمطا أدائيا ثابتا في سلوك أفراد هذه الأجناس كعنصر حركي نمطي التوجه، مثال ذلك إشارات القتال، التودد، أو المغازلة، أساليب أتباع الفرد للآخرين، كلها تحتوي على بعض الأعمال الثابتة أو النمطية، لكن ليس معنى ذلك أن كل جزء من الغريزة ينبغي أن يكون ذو طبيعة ثابتة، فالصقور الجوالة مثلا تنشغل بطيران حر مفتوح عندما تكون في حالة بحث عن فرائسها، وليس هناك نمط جامد لطريقة البحث ، إنها تتجول في مختلف المناطق التي تعلمت من خبراتها السابقة أن تبحث فيها، ولكن ما أن تعثر على فريستها إلا ويصبح سلوكها نمطي التوجه والأداء من حيث طريقة الإنقضاض، طريقة مسك الفريسة، وحيث تشكل سلوكياتها نمطا ثابتا للأداء، (Lorenz,1952a,p.306) ، في نفس الوقت فإن بعض أجزاء الأداء الحركي قد تكون أقل ثباتا أو نمطية عما تظهر عليه في البداية، وفي هذا الصدد يشير بولبي، (Bowlby,1982)، إلى أن الصقر ينبغي عليه أن يكون قادرا على تعديل طيرانه إذا كان عليه أن يحاصر أو يوقف فريسته ، كما أنه يعتقد أن الصقر يمتلك بالإضافة الى الحركات ذات النمط الموجه آلية تغذية راجعة لتصحيح الهدف ومن خلالها ينوع أو يبدل في حركاته طبقا لتحركات فريسته فيما يشبه إلى حد كبير حركة صاروخ مبرمج لتتبع هدف متحرك. لورنز لم يعلق على مثل هذه الآلية، لكن وصفه لصغار غراب الزيتون وهو يقوم بسلوك التتبع يوضح أنه بعد فترة تتوفر لديها القدرة على إكتساب إمكانية الإرتباط بأحد الآباء أثناء الطيران (Lorenz,1935,p.159).

يتضمن نمط الأداء الثابت أيضا عنصر توجيه داخلي كامن، عبارة عن حث داخلي للإندماج أو الانشغال في سلوك غريزي معين، وعلى هذا الأساس فإن السلوك الغريزي إذا لم يكن قد مورس منذ فترة طويلة أو لم يستثار، فإن التوجيه والحث الكامن سوف يوصلانه الى نقطة تكفي فيها أقل إستثارة ممكنة ليحدث السلوك، مثلما يحدث عندما تغرى الذكور الإناث التي تفتقر الى سلوك الإستثارة، وفي بعض الحالات فإن الضغط الداخلي للإستثارة يصل الى درجة عالية للغاية بحيث أن نمط الأداء الثابت ينطلق دون

إستثارة "أو في الفراغ" (Lorenz,1963,pp.52-53).

وأخيرا، فإن الغرائز باعتبارها نتاج التطور، لها بعض القيمة في إستمرارية السلالات في البقاء، وقد لاحظ، (Freedman,1971)، أنه قد يكون من السهل جدا أن نوفر شروحا معقولة حول القيمة التكيفية للسلوك، لكن المطلوب حقيقة هو البحث عن إجابة للسؤال، فمثلا تنبرجن، (Tinbergen,1965)، تساءل عن الأسباب التي تدفع أسماك الرنجة لتحريك مأوى البيض بعد تظليلها بالخطوط رغم ما تقتضيه عملية التحريك هذه من قضاء بعض الوقت بعيدا عن العش معرضين صغارهم للخطر، ولقد إفترض تنبرجن أن تلألأ المأوى في الشمس يجتذب إليه الأسماك المفترسه، وصمم تجربة ليرى إذا كان الأمر كذلك فنشر مجموعة من مأوى البيض في منطقة ووجد أن

(شكل ٣-١)



تطبيع الأوز على الانسان

(Nina leen,life magazine,Time warner,Inc)

الأسماك المفترسة تستثمر هذه المنطقة أكثر بالمقارنة مع المناطق التي لا يوجد فيها مأوى للبيض.

تتميز الغرائز - كما ذكرنا سابقا - عن أشكال أخرى من السلوك غير المتعلم، وتبدو الغريزة مختلفة عن الحافز (الدافع) العام مثل الجوع، لأن الجوع يوجد لدى كثير من الأجناس، أنه ليس مميزا لجنس ما، كما تختلف الغرائز أيضا عن الإنعكاسات، فالغرائز قد تتضمن إنعكاسات، لكنها قد تكون أكثر تعقيدا، فرقصة الزجزاج تشتمل كثيرا من الإنعكاسات، كما أن الإنعكاس - مثل غمض العين - يمكن أن يستثار بكثير من المثيرات مثل الرياح والضوضاء والتراب والضوء المبهر وغيرها حيث لايبدو أن هناك مثيرا خارجيا محددا.

البصمة

يستجيب الحيوان في بعض المواقف لمثير محدد إستجابة فطرية بمعنى أنه مولود وهو مزود بهذا النمط من الإستجابات الفطرية، وفي مواقف أخرى نلمس أن هذا الحيوان يواجه قدرا من النقص في معرفته، إنه فطريا مزود بأدوات تمكنه من أنماط سلوكية معينة لغريزة ما ، لكن تنقصة بعض المعلومات عن المثيرات الخاصة بها، هذه المعلومات يتم إستكمالها في فترة مبكرة حاسمة من خلال عملية تعرف باسم البصمة.

على سبيل المثال، كثير من الأجناس مثل صغار الطيور والثدييات تولد بدون معرفة للمثير الذي سوف يطلق إشباعها لغريزتها، ربما يكونون فطريا مستعدين لتتبع أمهاتهم لكنهم فعليا يتتبعونها لأنها كانت أول شيئ رأوه وتتبعوه خلال فترة محددة من طفولتهم، وعندما رفع لورنز فراخ الأوز بيده بدلا من أمهاتها إتخذوه أما لهم، وتتبعوه بكل ما لديهم من طاقة أينما ذهب متجاهلين الأوزات الأخرى (انظر الى الشكل ٣-١)، لقد تطبعوا عليه، (Lorenz,1935,p.124)، ورغم أن لورنز لم يكن أول من لاحظ عملية البصمة، إلا أنه كان أول من أشار الى أن عملية البصمة تحدث في فترة حاسمة بمعني أن الحيوان يشكل إرتباطا بشئ ما فقط إذا تعرض لهذا الشئ وتتبعه خلال وقت محدد مبكر في حياته، أما لو تعرض لشئ ما قبل أو بعد هذه الفترة الحاسمة فلا يمكن أن يتشكل أي إرتباط وما أن تمر تلك الفترة الحاسمة إلا ويكون من المستحيل إغراء الحيوان للإرتباط مع نوع آخر من الأشياء (Lorenz,1935,p.127).

وجد لورنز أن الأجناس تختلف طبقا لمدى الأشياء التي يمكن أن تتطبع عليها، ففراخ الأوز مثلا يبدو أنها مستعدة للتطبع مع غالبية الأشياء التي تتحرك (بعضها تطبعت

حتى مع القوارب)، أما صغار البط على النقيض فقد كان من الصعب أرضاؤها، وكانت مهتمة بكثير من التفاصيل، حيث وجد لورنز أنها لا تتطبع معه إلا إذا قلل من إرتفاعه لدرجة ما أو أصدر صوتا مثل صوت الأمهات خلال تحركه حولها، وكأن هذه البطات لديها مخطط فطري ذي مجالات معينة للتعرف على الأم الصحيحة، والتطبيع يملأ فقط ما تبقى من أنماط الرؤية (Lorenz,1935,p.135;1952,pp.42-43) .

ولا تحدد البصمة استجابة التتبع لدى الصغير فقط، بل وأيضا السلوك الإجتماعي وعلى وجه الخصوص فإن البصمة المبكرة يمكن أن تؤثر فيما بعد على التفضيل الجنسي، وقد تعلم لورنز ذلك من خبرة شخصية، حيث كان لأحد جيرانه طائر غراب زيتون يتيم ممن تطبع على الأنسان، وعندما وصل هذا الطائر الى النضج الجنسي كان يغوى لورنز، لقد حاول إغراءه بالطريقة التقليدية لهذا النوع من الطيور، من خلال وضع كمية من مسحوق الديدان المثيرة في فم لورنز، وعندما أغلق لورنز فمه كان الطائر يحاول وضعها في أذنه، هذا الطائر وقد تعرض فقط للآدميين خلال فترة مبكرة من حياته، ركز عليهم كموضوع لتقدمه الجنسي الذي حدث فيما بعد، هذه الفترة الحاسمة للبصمة الجنسية قد تختلف عن تلك الخاصة بالتطبيع الوالدي، لكنها تحدث ايضا مبكرة كثيرا عن وقت بزوغ السلوك الجنسي الفعلي (Lorenz,1935,p.132;1937,p.128;1952,pp.135-136) .

إلى هنا نكون قد ناقشنا تشكيل عملية التعلق الإجتماعي الوالدي والجنسي، لكن عملية التطبيع مثلها مثل أي عملية أخرى يمكن أن توجه أنواعا عديدة من التعلم من بينها تعلم خرائط مناطق النفوذ، التفضيلات الغذائية، الأغاني، وعلى سبيل المثال فإن أغنية العصفور الدوري ذو التاج الأبيض لها بنية أساسية معينة دائما، لكن بعض التفاصيل تختلف من موقع جغرافي الى آخر، هذه التفاصيل تتحدد بما يسمعه الطائر من الأغنية خلال الفترة الحاسمة من تكوين البصمة. (Marler and Tamura,1964).

وبالرغم من ذلك فلقد ركزت معظم بحوث البصمة على تشكيل التعلق الإجتماعي خاصة في التحديد المبكرلاستجابة التتبع، بعض هذه البحوث طرح تساؤلات حول التشكيلات الأولية عند لورنز، مثال واحد منها، قال لورنز ١٩٣٥، أن التعلق الوالدي يكون دائما متخطيا للفرد أي أنه إعتقد أن الصغير يتطبع مع أجناس وليس مع والدين محددين كأفراد، ومع ذلك فإن تطوريين آخرين لاحظوا أن بعض الأجناس تكون بصمة فعلا لوالديها، (Bateson,1966)، وعدل لورنز من موقفه حيث أصبح يقول بأن فراخ الأوز على سبيل المثال تتعلق في البداية بجنس معين ثم بعد ذلك تتعلق بوالدين

محددين، كل ذلك خلال اليومين الأولين في حياتها (Lorenz,1935,p.132). ◆

بحث آخر من بين ما أجرى في المعامل ألقى بعض الشكوك حول إفتراض لورنز أن التطبيع لا يكون قابلا للإنعكاس أبدا، هناك بعض الدلائل على أن بعض الطيور يمكن أن تتعلم تتبع أشياء مختلفة عن تلك التي تطبعت عليها، صحيح لازال أن هذا التعلم يكون أبطأ بكثير من التطبيع الأصلي، وأن الطيور مازالت تفضل ما تطبعت عليه في البداية (Bateson,1966).

بعض أفضل البحوث المعملية التي أجريت حول تكوين البصمة قام بها إيكهارد هس، (Eckhard Hess,62;73)، درس هس في البداية فراخ البط وكان مهتما على وجه الخصوص بالأحداث المرتبطة بحدود الفترة الحاسمة، وجد هس أن البصمة تبدأ عندما تكون فراخ البط قادرة على أن تقوم بإظهار بعض الجهد في إستجابة تتبع وأن قوة البصمة هي وظيفة للجهد المبذول، فإذا حدث خلال الفترة الحاسمة أن صغار البط تستطيع أن تجري صاعدة على منحدر أو تصعد على حواجز متتابعة وصولا إلى بركة فإن إستجابات التتبع لديهم سوف تكون فيما بعد أقوى تجاه هذه البركة. هذه النتيجة تبدو محدوده عما فكر فيه هس أصلا، لأن بعض الطيور تتطبع على أب دون أن تتبعه على الإطلاق، (Hess,1973,p.113)، وأشار هس الى أن المرحلة الحاسمة تنتهي عند ظهور استجابة الخوف، عندئذ يتجنب الصغير أي شئ جديد أو غريب عليه، ويبحث بدلا منه عن والد للتطبيع، وقد كسب هذا الإفتراض قبولا واسعا إلى حد ما.

تساءل أصحاب نظرية التطور عن القيمة التكيفية للبصمة، إنها تظهر كما لو كانت قد تطورت باعتبارها آلية تعلق قوية مبكرة خصوصا لدى هذه الطيور والثدييات التي تعيش في جماعة (مثل الغنم والبقر) وتتحرك فور ولادتها وتعيش تحت ضغط التعرض للإفتراس، في هذه الأجناس يكون التشكيل السريع لتتبع الإستجابة مؤكدا على أن الصغير سوف يتابع الوالد الهارب في وقت التعرض للخطر (Freedman,1974,p.19). ولازال السؤال مطروحا، لماذا تعتبر البصمة ضرورية في الأساس؟ أي لماذا لم تطور صغار الأجناس المعرضة للهجوم مخططات الوالدين، أحد التفسيرات ، أن مظهر الكبار يختلف غالبا ويتغير بمضي الوقت، ولذا فإن الصغار يمكن أن يستفيدوا من بعض الفرص لإكتشاف من يكونوا آباءهم بأنفسهم (Bateson,1966).

◆ على النقيض من ذلك فإن البصمة نحو الجنس. يبدو دائما أنها تتحدد فقط نحو الجنس الذي سوف يغريه الصغير فيما بعد وليس نحو فرد بعينه من هذا الجنس، ويستطيع الفرد فقط أن يكون متأكدا أن الصغير لن يغرى من تطبع عليهم على أنهم والديه، فإن ذلك مستبعد بطريقة ما(Lorenz,1935,p.132).

ورغم أن البصمة عملية سريعة ومبكرة وخاصة لدى بعض الأجناس، إلا أن بعض أشكال البصمة قد تستغرق مدى واسعا من الأجناس متضمنة حيوانات رئيسية مثل الشمبانزي، فصغار الشمبانزي لا تظهر كثير إهتمام بمن تكون معه قبل مضي ثلاثة أو أربعة شهور على مولدها ثم ينمو لديها تفضيل ملحوظ لأمهاتها كما تكون بادية الإنزعاج من الكبار الآخرين، بعد ذلك تبقى إلى جانبها، تعود إليها من وقت لآخر، فإذا أشارت إلى أنها على وشك الرحيل فإنهم يندفعون نحوها ويركبون فوقها، وهكذا فإن الشمبانزي تتعلق بموضوع معين في فترة حاسمة من حياتها، (Bowlby,1982,pp.190-196)، وسوف نناقش فيما بعد عملية التنشئة كعملية مماثلة تحدث للطفل الإنساني.

التقويم

قدمت لنا نظرية التطور عددا من المفاهيم الجديدة والمثيرة وعدد من أساليب وطرق البحث في السلوك، كما إستقطبت في نفس الوقت نيران هجوم شديد من كثير من علماء النفس وبخاصة علماء النفس الأمريكيين الذين إنتقدوا فيها تجاهلها للتعلم والخبرة مثل، (Riess,1954;Schneirla,1960)، لكن مثل هذا الهجوم يبدو أنه أسئ توجيهه لأن التطوريين لم يدعوا أن السلوك بكامله فطري أو موروث كما يزعم البعض غالبا أو أنه لا قيمة للتعلم والخبرة، لإن التطبيع في نهاية الأمر هو نوع من التعلم، إنه عملية يتم من خلالها إطلاق خصائص المثير الإجتماعي بواسطة الخبرة، والتطبيع من باب التأكيد ليس هو التعلم الذي أشار له لوك أو بافلوف أو سكينر، إنه تعلم دائم جدير بالملاحظة يحدث فقط خلال مرحلة حاسمة محددة النضج ومع ذلك فهو نوع من التعلم.

بعض علماء النفس حاول تقييد مفهوم الغريزة ببيان أن الغرائز لا تنمو نموا صحيحا إذا ماتم حرمان الحيوان من مثيرات الخبرة الخاصة بها ، وعلى سبيل المثال، (Riess,1954)، أوضح أن الفئران التي حرمت من خبرة تداول العصى فشلت في إظهار غريزة بناء المأوى. مثل هذه التجارب تفتقر إلى الأساس الذي قامت عليه نظرية التطور، لأن التطوريين يقررون أن الغرائز تطورت لأنها تكيفت مع بيئات معينة وأنها تحتاج للبيئة الصحيحة كي تنمو نموا صحيحا، البيئة إذن لها أهميتها وكل ما يدعيه التطوريون هو أن السلوك الغريزي يقوم على أساس عناصر فطرية أولية وأن توفير البيئة التي سبق أن تكيفت الغريزة معها سوف يطلق الغريزة دونما حاجة الى إشتراط أو تعلم.

علم التطور ما زال علما ناهضا ، ولذا يحق لنا أن نتحاور حول جدواه، ويظل السؤال الرئيسي هو: ما فائدة هذا العلم (أو هذه النظرية بالأحرى) لفهم النمو الإنساني؟ وسوف نتوجه الآن لدراسة جهد عظيم تركز حول محاولة تطبيق مفاهيم التطور في مجال النمو الإنساني بواسطة جون بولبي.

وجهة نظر تطورية حول نمو الطفل

نظرية بولبي

مقدمة بيوجرافية

ولد جون بولبي في لندن (١٩٠٧ - ١٩٩٠)، تعلم في مدرسة متقدمة للأطفال، تلقى تدريبا في الطب والتحليل النفسي، بدأ إنشغاله بتوجيه الأطفال إعتبارا من ١٩٣٦ حيث أصبح مهتما باضطرابات الأطفال الذين ينشأون في مؤسسات الرعاية وملاجىء الأيتام والذين تظهر لديهم مشكلات وجدانية متنوعة بما فيها عدم القدرة على تكوين الصداقات وكذلك فقد أو إنهاء العلاقات مع الآخرين، وقد بدا له أن مثل هؤلاء الأطفال غير قادرين على الحب لإفتقادهم فرصة تكوين تعلق قوي مع صورة الأم في طفولتهم المبكرة، وقد لاحظ بولبي أيضا أعراضا مشابهة لدى أطفال نشأوا في أسر عادية لفترة لكنهم بعد ذلك عانوا من إنفصال طويل، حيث بدا هؤلاء الأطفال مهتزين لدرجة أنهم أصبحوا دائمي الهرب من أية روابط أسرية، مثل هذه الملاحظات أقنعت بولبي أن الإنسان لا يستطيع فهم النمو دون الإنتباه إلى علاقة الأم بالطفل، كيف تتشكل هذه العلاقة، لماذا هي مهمة إلى هذه الدرجة؟ لماذا عندما تنقطع تحدث نتائج مدوية؟ وفي بحثه عن الإجابات تحول بولبي لنظرية التطور (Tanner and Inhelder,1971,pp.25-27).

نظرية التعلق : نظرة عامة

يقول بولبي أننا نستطيع أن نفهم السلوك الإنساني فقط إذا وضعنا في إعتبارنا البيئة التي يتكيف معها، البيئة الأساسية التي تطور فيها، (Bowlby,1982,p.58)، خلال معظم فترات التاريخ الإنساني تحرك البشر في الأغلب في مجموعات صغيرة بحثا عن الطعام، معرضين أنفسهم لخطر الهجوم عليهم من قوى تفترسهم، عندما شعر الإنسان بالتهديد لجأ مثله في ذلك مثل الإنسان البدائي أو الجماعات البدائية إلى التعاون لصد المتوحشين عنه أو ليحمي الصغار والمرضى، ولكي يحقق هذه الحماية فإن صغار أطفال الإنسان كانوا في حاجة إلى آلية تحفظ لهم أن يكونوا قريبين من آبائهم، ومن

هنا تطور لديهم سلوك التعلق والإيماءات والإشارات التي تحسن وتحقق الإقتراب ممن يتولون رعايتهم (Bowlby,1982,p.182).

أحد الإشارات الواضحة صرخة الطفل، الصرخة نداء إستغاثة يطلقها الطفل عندما يشعر بالألم أو الخوف، ويندفع الأب (أو أحد الوالدين) حيث يكون مضطرا ليرى ما الخطأ، كما تعتبر إبتسامة الطفل إشارة أخرى لسلوك التعلق، إذ عندما يبتسم الطفل في عيني أبويه، يشعر الآباء بالحب والإستمتاع بالقرب، سلوكيات أخرى لسلوك التعلق تتمثل في بدال الرجلين، القبض على الأشياء، المص، التتبع وغيرها .

يقول بولبي أن تعلق الطفل ينمو عبر الخطوط التالية : بداية تكون إستجابية الأطفال الإجتماعية غير متميزة، مثلا الإبتسام لأي وجه، أو الصراخ لمغادرة أي شخص، ومع ذلك فخلال فترة من ثلاث إلى ستة شهور يضيق الأطفال من إستجاباتهم لعدد أقل من الأفراد المألوفين، مظهرين تفضيلا واضحا لشخص واحد على الخصوص، ثم بعد ذلك يظهرون إنزعاجهم من الغرباء، بعد ذلك مباشرة يصبحون أكثر إنصياعا، يزحفون في المكان ويأخذون دورا أكبر في المحافظة على الإقتراب من الشخص الأساسي المتعلقين به. إنهم يستعرضون أينما كان الآباء، وما أن تصدر إشارة لمغادرة الآباء فجأة إلا وتطلق لديهم سلوك التتبع، موازيا لمفهوم التطبيع عند الأجناس الأخرى، وما أن يبدأ الأطفال في التتبع إلا ويأخذ سلوكهم صبغة السلوك ذاتي التصحيح أو الذي يصحح بأهدافه goal corrected إنهم يصححون حركاتهم كإستجابة لحركة الشخص الذي يتعلقون به.

خلال هذه المناقشة، تكلم بولبي عن سلوكيات التعلق (الصراخ، الإبتسام، التتبع) كغرائز، ومع ذلك فقد إستعمل مصطلح غريزة دون هدف محدد، لقد قصد أن مثل هذه السلوكيات فطرية في الأساس ولها نمط متطابق إلى حد كبير تقريبا لدى كل أفراد الجنس، كما أن لها قيمة تكيفية للجنس ذاته (Bowlby,1982,p.136)، لكن بولبي لم يحاول أن يوضح كيف أن كل نمط من أنماط السلوك يستثار بمثير خارجي محدد رغم أنه تناول هذه المثيرات عندما كان مقتنعا بذلك. ولنرى الآن بدقة أكثر مراحل عملية التعلق عند بولبي.

مراحل التعلق

المرحلة الأولى : من الميلاد إلى ثلاثة شهور

الاستجابية غير المتميزة للأفراد

يظهر الطفل أشكالا متنوعة من الإستجابية للأفراد وذلك خلال الشهر الأول بعد

مولده لكن هذه الإستجابية ليست فعلا إختياريا بل هي ردود أفعال لغالبية الأفراد وبنفس الأسلوب تقريبا. ويحب الأطفال مباشرة بعد الميلاد سماع الأصوات الإنسانية وأن ينظروا للوجوه البشرية (Freedman,1974,p.23; Fantz,1961)، وعلى سبيل المثال فإن أحد الدراسات تشير إلى أن الأطفال الذين لم يمضي على مولدهم إلا عشر دقائق يفضلون الوجه على مثيرات بصرية أخرى، إنهم يحركون رؤسهم أكثر فأكثر لمتابعة نموذج صحيح لوجه، مما لو تابعوا وجوها مشوشة أو ملاءات بيضاء (Jirari, in Freedman,1974,p.30). بالنسبة لأنصار نظرية التطور مثل بولبي، مثل هذا التفضيل يشير إلى نوع من التزييف الجيني نحو النمط المرئي الذي سوف يظهر حالا ليطلق أحد أقوى سلوكيات التعلق "الإبتسامة الإجتماعية".

خلال الأسابيع الثلاثة الأولى أو نحوها، يصدر الأطفال أحيانا إبتسامة العيون المغلقة وذلك عادة عندما يكونون على وشك الإستغراق في النوم، هذه الإبتسامة لا تعد إبتسامة إجتماعية لأنها ليست موجهة نحو الأفراد. عند نهاية الأسابيع الثلاثة الأولى يبدأ الأطفال في الإبتسامة لسماعهم صوت إنساني، هذه إبتسامات إجتماعية لكنها لازالت سريعة الإنطلاق والتلاشي (Freedman,1974,pp.178-179)

في الأسبوع الخامس أو السادس تبدأ أكثر الإبتسامات الإجتماعية إتساعا، الأطفال يبتسمون في سعادة وبالكامل عند رؤيتهم لوجه بشري، وتتضمن إبتساماتهم نوعا من الإتصال البصري أو الإرتباط من خلال النظر ويستطيع الفرد أن يتوقع متى تصدر مثل هذه الإبتسامة المرئية أو متى تكون على وشك الصدور، حوالي أسبوع قبل ذلك يبدأ الطفل في الحملقة عن قصد للوجوه كما لو كان يدرسها، ثم عندئذ ينطلق في ابتساماته، هذه غالبا ما تكون لحظة كهربية في حياة الوالدين، فلديهما الآن دليل على حب الطفل لهما، إن رؤية وجه طفل ينظر بعمق في عيون فرد آخر ويبتسم يسبب شعورا بالحب ينطلق منه، وحتى لو لم تكن أبا فإنك لا تملك إلا أن ينتابك شعور مماثل عندما يبتسم الطفل لك، لا تستطيع إلا أن تبتسم معتقدا أنك والطفل أصبح بينكما رباط ما.

من الناحية الواقعية، فإنه حتى نهاية الشهر الثالث أو ماحوله، لا تظهر إبتسامة الطفل تفضيلا شخصيا معينا، فالطفل سوف يبتسم لأي وجه حتى لوكان نموذج وجه على ورقة كرتونية، الشرط الرئيسي هو أن يقدم الوجه بالكامل أو في المواجهة، حيث أن المنظر الجانبي (البروفيل) يكون أقل تأثيرا، أيضا الصوت أو الملاطفة يكون نسبيا أضعف إستثارة للإبتسامة في هذه المرحلة، حيث يبدو أن الإبتسامة الإجتماعية للطفل

تستثار بمثيرات بصرية محددة، (Freedman,1974,pp.180-181; 187; Bowlby,1982,pp.282-285).

من وجهة نظر بولبي فإن الإبتسامة تطور وتحسن من عملية التعلق لأنها تحقق القرب ممن يتولون الرعاية، عندما يبتسم الطفل، فإن من يتولى رعاية الطفل يستمتع بكونه إلى جواره فيبتسم بالمقابل، أو يتكلم إليه ويربت عليه وربما يلتقطه ويرفعه في الهواء وهكذا (Bowlby, 1982,p.246)، الإبتسامة في حد ذاتها تعتبر مثيرا يوفر الشعور بالحب والرعاية التبادلية، سلوكا يزيد من فرص الطفل في التمتع بالصحة والبقاء.

وفي نفس الوقت الذي يبدأ فيه الطفل الإبتسام للوجوه فإنه يشرع في المناغاة والقرقرة والثرثرة، إنه يثرثر بداية عند سماع صوت إنساني وبخاصة عند رؤية وجه إنساني، وعندما ترافق المناغاة الإبتسام فإنها لا تكون إختيارية فالطفل سوف يناغي لأى وجه حوله وهذا ما يسعد من يقوم على رعايته ويدفعه للحديث اليه "وهي - أي المناغاة - مثلهامثل الإبتسامة تعتبر مثيرا إجتماعيا له وظيفة الإحتفاظ بصورة الأم في الجوار وتنمية التفاعل الإجتماعي بينهما" (Bowlby,1982,pp.289).

الصرخات أيضا والبكاء يمكن أن ينتج عنها تقارب بين الطفل ومن يقوم على رعايته، إنها كصرخة إستغاثة تشير إلى أن الطفل يحتاج إلى المساعدة، فالطفل يبكي عندما يتألم أو يشعر بالجوع أو بالبرد أو يواجه خبرة غير مريحة، إنهم يصرخون أيضا عندما يغادر شخص كانوا ينظرون إليه في مجال رؤيتهم، ورغم أنه خلال الأسابيع الأولى، لا يهم الشخص المحدد موضع التساؤل فإن الطفل يمكن أن يتقبل مغادرة أي شخص له طالما هناك تلبية لإحتياجاته ومطالبه (Bowlby, 1982,pp.289-296).

التقارب أيضا يمكن أن يكتسب أو يتحقق عن طريق المسك، فالطفل حديث الولادة مزود بآليتين لإستجابة المسك، الأولى هي إنعكاس القبض على الأشياء، عندما يلمس أي شئ راحة يد الطفل المفتوحة فإن اليد تنغلق أوتوماتيكيا عليه أو حوله، الثانية تعرف باسم Moro Reflex التي تحدث إما عندما يفاجئ الطفل بضوضاء مرتفعة أو عندما يفقد السند فجأة (مثلما يمسك شخص رأسه من تحت الرقبة ثم يتركها تسقط فجأة) إستجابة الطفل في هذه الحالة تتمثل في مد الذراعين ثم إرجاعهما حول الصدر، بحيث يبدو سلوك الطفل كما لو كان يحتضن شيئا ما (أنظر شكل ٣-٣) في فترة مبكرة، فكر بولبي في أن هذه الإنعكاسات تخدم الهدف الخاص بالاحتفاظ بحمل الآباء لهم، فإذا - على سبيل المثال - رأت الأم شيئا مفترسا وهربت، فإن الفرصة تبقى ماثلة في أن يظل الطفل ممسكا ولو بجزء منها بيديه (أنظر شكل ٣-٤)، فإذا فقد الطفل هذه المسكة، فإن سوف يعود إلى إحتضان

الأم ثانية، (Bowlby,1982,p.278).

يولد الأطفال مزودين بانعكاسات البلع والإمتصاص، عندما تلمس خدودهم فإنهم يديرون رؤوسهم أوتوماتيكيا للجهة التي جاء منها المثير وبعد ذلك يبحث أو يحسس حتى يلمس فمه شئ وعندئذ يمصه، إنعكاس الإمتصاص يساعد في توسيع الصدر، لكن بولبي أيضا يضع في الإعتبار أنها أنماط تعلق لأنها تجعل الطفل في حالة تفاعل مع الأم. (Bowlby,1982,p.275).

المرحلة الثانية (٣-٦ شهور)

التركيز على الأشخاص المألوفين

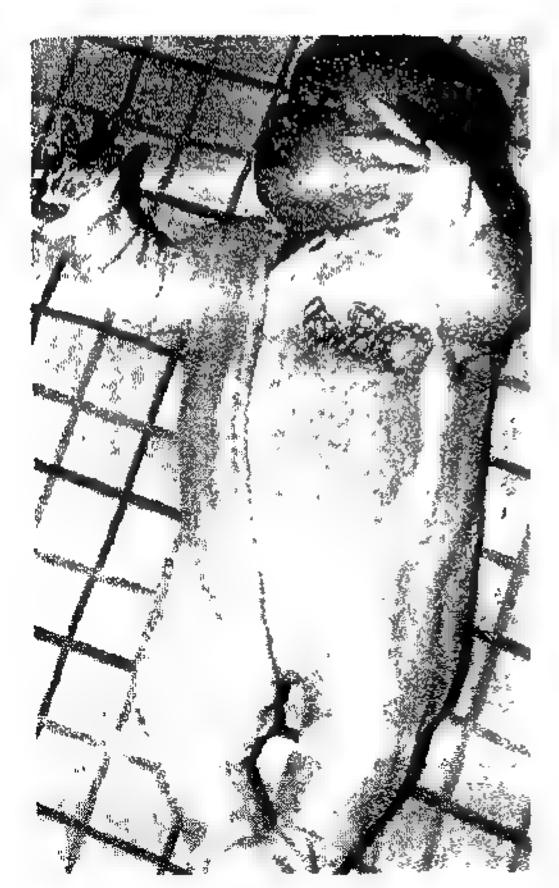
يتغير سلوك الطفل إعتبارا من الشهر الثالث، وذلك لأن كثيرا من الإنعكاسات مثل More Reflex والقبض على الأشياء والمص وغيرها تتهاوى، ولأن الإستجابات الاجتماعية للطفل - وهذا هو الأهم عند بولبي - تصبح أكثر إنتقائية، وبين الشهر الثالث والشهر السادس يقصر الطفل تدريجيا إبتسامته للأشخاص المألوفين له، وعندما يرى شخصا غريبا فإنه ببساطة يحملق فيه (Bowlby,1982,pp287;325)، كما تصبح مناغاة الطفل أيضا أكثر إنتقائية فهو في الشهر الرابع والخامس لا يصدر مناغاته إلا في وجود الأشخاص الذين يتعرف عليهم (Bowlby,1982,p.289) وأيضا في هذا العمر، وربما قبله بفترة، فإنهم يتوقفون أو يظهرون إستعدادهم للتوقف عن البكاء برؤية صورة أو شكل مفضل (Bowlby,1982,pp.297-300).

وأخيرا يبدأ الطفل في الشهر الخامس الوصول إلى الإمساك بأجزاء من أجسامنا وخاصة الشعر، لكنهم لا يفعلون ذلك إلا إذا تعرفوا علينا فقط (Bowlby,1982,p.299).

خلال هذه المرحلة يضيق الأطفال من إستجابيتهم بحيث تكون للأشخاص المألوفين، إنهم في الغالب يفضلون شخصين أو ثلاثة، وربما واحد على وجه الخصوص، إنهم يبدون استعدادهم في الأغلب للإبتسام أو المناغاة عندما يكون هذا الشخص قريبا على سبيل المثال. وفيما يتعلق بهذا المبدأ، أي التعلق بشخص ما ، غالبا ما يكون التعلق بالأم، لكن من الممكن ألا يكون كذلك بل يمكن أن يكون الأب أو شخص يقوم على رعاية الطفل، ويبدو أن الأطفال ينمو لديهم أقوى تعلق للشخص الذي إستجاب أكثر لإشاراتهم والذي إنهمك في أكثر التفاعلات تحقيقا للمسرة مع هؤلاء الأطفال (Bowlby,1982,pp.306-316).



(شكل٣-٢)
إبتسامة الطفل تستثير
الحب وتشمل التعلق



(شكل٣-٣)
إنعكاس مورو
الطفل الملهوف يعرض
بعضا من سلوكياته
المحركة للعواطف

المرحلة الثالثة (٦ شهور - ثلاث سنوات)

التعلق المكثف والبحث النشط عن القرب .

يتزايد تعلق الطفل بشخص محدد ويصبح أكثر شمولا وذلك إعتبارا من الشهر السادس، وما نلاحظه أكثر هو أن الأطفال يصرخون عندما تترك الأم الغرفة معلنين عن قلق الإنفصال، في حين أنهم كانوا قبل ذلك يعلنون عن إعتراضهم على مغادرة أي شخص ينظرون إليه، أما الآن فإن غياب شخص محدد بالذات هو الذي يسبب لهم الضيق، كما أن الباحثين لاحظوا أيضا كثافة الترحيب الذي يقابل به الطفل الأم حين عودتها بعد وقت قصير ، فهي عندما تعود يبتسم الطفل بشكل نمطي يدفعها الى أن تلتقطه وبينما هو بين يدي الأم يعانقها متصايحا في فرح وكذلك تظهر الأم سعادتها بعودتها إليه (Bowlby,1982,pp.295-300).

التحول الجديد في تعلق الطفل بأحد الأبوين يظهر أيضا في حوالي الشهر السابع أو الثامن عندما يبدي الطفل خوفه من الغرباء، حيث يتراوح رد فعله إزاءهم ما بين الحذر الخفيف والصرخات المدوية ويزداد رد الفعل حدة عندما يشعر الطفل بالمرض أو بوضع غير مريح (Bowlby,1982,pp.321-326)، لكن الأطفال لا يقتصرون على التعبير عن عواطفهم القوية في الشهر الثامن، إنهم يستطيعون الحبو ويمكنهم بالتالي أن يبدأوا وفي نشاط متابعة أحد الأبوين إذا ما كان على وشك المغادرة، إذ يحاول الطفل بكل الجهد المكثف أن يستعيد التواصل مع الأب الذي غادر فجأة - أكثر مما يفعل لو غادر أحد الأبوين بشكل تدريجي أو بطئ - أو في حالة ما إذا كان الطفل في مواجهة موقف غير مريح بالنسبة له (Bowlby,1982,pp.256-259)، أنظر الشكل (٣-٤، ٣-٥).

ما أن يستطيع الطفل متابعة أحد والديه، إلا ويبدأ سلوكه في الإندماج داخل نظام ذاتي التصحيح طبقا لأهدافه، أي أن الطفل يبحث عن مكان تواجد أحد الأبوين، فإذا لمس أنه على وشك الرحيل، فإنه يتبعه في سرعه مصححا نفسه وموفقا حركاته حتى يستعيد القرب من الأب، وعندما يقترب فعليا فإنه يقفز بشكل نمطي حتى يصل إلى يدي الأب مشيرا لرغبته في مثل هذا الإلتقاط، وعندما يمسك الأب به يستعيد الطفل هدوءه مرة أخرى (Bowlby,1982,p.252).

في نفس هذه الفترة، يبدأ الأطفال أيضا في ممارسة النداء بشكل جديد ، حيث يمكن أن يأخذ النداء شكل ونوعية الأهداف ذاتية التصحيح، أي أن الطفل يكرر نداءاته ويبدل فيها طبقا لتقديره لموقع وحركة أحد الوالدين، فإذا كان الأب بعيدا أو في حالة تهيؤ للمغادرة، جاءت صيحة الطفل بأعلى صوته، وإذا كان الأب في الجوار أو مقتربا

فإنه ينادي بشكل أكثر هدوءا وهكذا، (Bowlby,1982,p.252).

إشارة أخرى إلى أن سلوك الطفل يتخذ خصائص الإنتظام، حيث نلمس التمييز الواضح بين الأهداف والأساليب، هدف الطفل هو الإقتراب ممن يرعاه، وسوف



(شكل ٣-٤)
إنعكاس القبض لدى طفلة تبلغ شهرا واحدا تمسك بقميص أمها



(شكل ٣-٥)
طفل يبلغ ثمانية شهور يكافح من أجل اللحاق بأمه

يستخدم الطفل أي وكل الوسائل المتاحة لتحقيق هذا الهدف، فهو عندما يريد التحرك ليقترب من أحد الأبوين فإنه سوف "يحبو، يمشي، يجري. إما إذا كان يعاني من نقص في إمكاناته الحركية – مثلا كنتيجة لنقص فلز الرصاص – فإنه سوف يستمر في محاولة تحقيق غايته حتى ولو أدى ذلك إلى التدحرج، فالهدف النهائي مستمر وثابت ووسائل تحقيقه يمكن أن تكون مرنة" (Bowlby,1982,p.248) .

يتحرك الأطفال بطبيعة الحال بعيدا عن الأشخاص المتعلقين بهم مثلما يقتربون منهم، ويتضح هذا على وجه الخصوص عندما يتخذون من يقومون على رعايتهم كقاعدة أمان ينطلقون منها للإستكشاف لو دخلت أم بطفلها البالغ من العمر عاما أو عامين إلى متنزه أو حديقة أو ملعب سوف يبقى الطفل نمطيا لحظة أو لحظتين ملتصقا بها ثم يشرع في الإستكشاف ومع هذا فسوف ينظر الطفل على فترات خلفه متبادلا النظرات أو الإبتسامات معها أو حتى يعود إليها من فترة لأخرى متقدما للأمام مرة أخرى، فالطفل يبادر إلى نوع من الإتصالات السريعة "كما لوكان يؤكد لنفسه أنها ما زالت موجودة" (Bowlby,1982,p.289).

من وجهة نظر بولبي فإن نظام التعلق يعمل في مستويات متعددة للإستثارة، أحيانا يشعر الطفل بحاجة مكثفة لأن يكون قريبا وملتصقا بالأم، أحيانا أخرى لا يشعر إلا بالكاد أنه في حاجة إليها، عندما يستخدم الصغير الأم كقاعدة أمان ينطلق منها للإستكشاف يكون مستوى نشاطه نسبيا منخفض، لأن الطفل يسعى لأن يتأكد فتريا من وجود الأم وقد يعود إليها في مناسبات، لكنه كلما كبر يستطيع الطفل أن يستكشف وأن يلعب على راحته وعلى مسافة بعيدا عنها (Bowlby,1988,p.62)، لكنه رغم ذلك فإن الطفل لا يزال معرضا للتغير السريع، لو ألقى الصغير بنظرة ناحية الأم ووجد أنه من المتعذر الوصول اليها– أو أكثر تهديدا من ذلك – وجد أنها تستعد للمغادرة فإنه سوف يسارع بالعودة إليها كما أنه سوف يعود إليها أيضا إذا تخوف من حدث ما كصوت مرتفع مثلا. في مثل هذه الظروف قد يحتاج الطفل إلى إتصال جسدي وقد يحتاج إلى قدر غير قليل من إشعاره بالراحة قبل أن يحاول مرة أخرى مغامرة الإستكشاف بعيدا عن أمه، (Bowlby,1982,p.257-259;373). ومن الجدير بالذكر أن سلوك التعلق يعتمد على متغيرات أخرى منها على سبيل المثال حالة الطفل الجسمية، فإذا كان الطفل مريضا أو متعبا فإن حاجته للبقاء إلى جانب الأم قد تفوق رغبته في الإستكشاف. (Bowlby,1982,p.258).

في نهاية السنة الأولى يبرز متغير هام هو نموذج الشخص المتعلق به وكيف يعمل هذا

النموذج، ويعني ذلك أن الطفل قد بدأ يبني من خلال تفاعلاته يوما بيوم، فكرة عامة عن استجابية وإمكانية الحصول على من يقوم على رعايته، لهذا فإن الطفل الذي يبلغ من العمر عاما على سبيل المثال وكوّن بعض الشكوك العامة حول امكانية الحصول على أمه، سوف يكون قلقا إذا ما حاول إستكشاف أي موقف جديد على مسافة من هذه الأم، وعلى العكس من ذلك لو إنتهت تفاعلات وخبرات الطفل إلى "أمي تحبني وسوف تكون دائما موجودة كلما إحتجت إليها" فإنه سوف يمضي في إستكشاف العالم بمزيد من الحماس والشجاعة ومع هذا فسوف يستمر في إلقاء النظرة الفترية للتأكد من وجود الأم لأن نظامه في التعلق مازال أقل بكثير من أن يكتمل. (Bowlby,1982,pp. 354-373;1973, pp.203-206).

المرحلة الرابعة : من ثلاث سنوات حتى نهاية الطفولة

سلوك المشاركة

قبيل عمر الثانية أو الثالثة يكون الطفل مهتما فقط بحاجاته الذاتية لتحقيق القرب ممن يقومون على رعايته دون أخذ خطط هؤلاء الأشخاص في الإعتبار، بالنسبة لطفل الثانية، تعتبر معرفة الطفل أن أمه أو أباه سوف يذهب للغرفة المجاورة لإحضار كمية من الحليب شيئا بلا معنى، لأن الطفل يريد أن يذهب معه أيضا، أما طفل الثالثة فعلى العكس من ذلك لديه بعض التفهم لمثل هذه الأعمال ويستطيع أن يتصور سلوك الأب أثناء وجوده في الغرفة المجاورة، وبالتالي فإنه يكون أكثر إستعدادا لترك الأب يفعل هذا الشئ لقد بدأ الطفل يسلك كما لو كان شريكا في الموقف.

إعترف بولبي (Bowlby,1982,p.387) أن هناك القليل من المعرفة حول المرحلة الرابعة لسلوك التعلق، وأنه ليس لديه إلا القليل ليقوله عن التعلق في باقي العمر ومع ذلك فهو قد شعر بأهمية المفهوم، فالمراهقون يكسرون السيطرة الوالدية لكنهم يشكلون تعلقا جديدا مع بدلاء الآباء، الكبار يعتبرون أنفسهم مستقلين لكنهم يبحثون عن القرب ممن يحبون في وقت الأزمات، والأشخاص الأكبر عمرا يجدون أنهم يحتاجون وبشكل متزايد إلى الإعتماد على الأجيال الأصغر (Bowlby,1982,p.207) وعموما فإن بولبي يعتقد أن بقاء الإنسان وحيدا يعتبر أحد أكبر المخاوف في حياة الإنسان، وقد نعتبر أن مثل هذا الخوف نوع من العصبية أو الخفة أو نقص النضج، لكن الحقيقة أن وراءه أسباب بيولوجية جديرة بالإعتبار، فخلال تاريخ الإنسان، واجه الإنسان الكوارث أو الأزمات بشكل أفضل مع رفاقه، وهكذا فإن الحاجة إلى التعلق تعتبر جزءاً من تكوينه . (Bowlby,1973,pp.84;143;165)

التعلق والبصمة :

الآن وقد درسنا التعلق بشئ من التفصيل، أصبحنا في موضع نستطيع فيه أن نقدر أفكار بولبي حول أن التعلق يسير في نفس خطي تكوين البصمة. فإذا كانت البصمة كما سبق هي العملية التي يتعلم الحيوان من خلالها الإستجابة للمثيرات المتعلقة بغرائزه الإجتماعية، وعلى وجه الخصوص، تتعلم صغار الحيوانات أي الأشياء المتحركة تتبعها، إنها تبدأ باستعداد لتتبع مدى واسع من الأشياء، لكنها تضيق هذا المدى الواسع بسرعة، وفي نهاية فترة التطبيع يكون الحيوان قادرا على أن يتتبع أمه فقط، وعند هذه النقطة تضع إستجابة الخوف حدودا أو قيودا على قدرة الحيوان على تكوين أو تشكيل تعلقات جديدة، فإذا كان التطبيع كذلك فإننا نستطيع أن نلاحظ وجود عملية مماثلة تحدث مع الإنسان رغم ما يكتنفها من بطء نسبي، ففي الأسابيع الأولى من حياة الطفل نجده غير قادر على تتبع نشاط الأشياء المتحركة إعتمادا على حركته من موقع لموقع، وإن كان هؤلاء الأطفال أنفسهم يوجهون نوعا من الإستجابة الإجتماعية تجاه الأشخاص، إنهم يبتسمون وينامون ويمسكون ويصرخون وما شابه ذلك من الإستجابات التي تبقى الآخرين حولهم. في البداية يوجه الطفل هذه الإستجابة نحو أي شخص، وعند حوالي الشهر السادس يوجه الطفل هذا التعلق نحو عدد محدود ثم لشخص واحد على وجه الخصوص، إنهم يرغبون في أن يكون هذا الشخص بالذات قريبا منهم، وعند هذه النقطة يظهر عليهم الخوف من الغرباء وعندما يتعلم الطفل الحبو فإنه يتبع الشخص موضوع تعلقه أينما ذهب، حيث نستطيع القول أنه قد تطبع على شخص ما وأن هذا الشخص دون سواه هو الذي يطلق لديه أو يستثير سلوك التعلق.

آثار مراكز الرعاية

الحرمان المؤسسي

ذكرنا في بداية مناقشتنا الأولية، أن بولبي لجأ إلى النظرية التطورية لتفسير الآثار الضارة وربما المدمرة والتي لا يبدو لها صلاح والناتجة عن الحرمان المؤسسي، ذلك لأنه صدم بفقد القدرة على تكوين آية إرتباطات أو تعلقات عميقة على مسار العمر لدى الأطفال الذين نشأوا في مؤسسات، لدرجة أنه أطلق على هؤلاء الأطفال "الشخصية غير العاطفية أو اللاوجدانية" مثل هؤلاء الأشخاص يستخدم الآخرين فقط لتحقيق أهدافهم ويبدون غير قادرين على تكوين علاقة حب تربطهم وتستمر مع شخص آخر (Bowlby,1953)، ربما هؤلاء الأشخاص كأطفال إفتقدوا فرصة التطبيع مع شخص أو

إنسان وتكوين علاقة حب معه، لأنهم لم تتطور لديهم إمكانية إيجاد الروابط الحميمة خلال الفترة المبكرة الطبيعية، لذا فإن علاقاتهم تبقى ضحلة عندما يصبحون كبارا .

رغم أن شروط وظروف الحياة في العديد من هذه المؤسسات تبدو غير مناسبة لتكوين علاقات إنسانية حميمة في كثير منها، إلا أن الأطفال يتلقون رعاية العديد من العاملات الذين يمكنهن تلبية مطالبهم الجسمية، لكن اللاتي ليس لديهن الوقت للتفاعل معهم، وغالبا ما لايتوفر واحدة منهن لتلبية صرخات الطفل أو الإستجابة لبكائه أو للرد على إبتساماته أو الحديث معه عندما يناغي أو رفعه في الهواء عندما يريد ذلك، وبالتالي يكون من الصعب على الطفل أن ينشيء رباطا قويا مع شخص محدد .

وطالما أن الفشل في التطبيع يفسر أثر الحرمان المؤسسي، فإنه يمكننا القول بأن هناك فترة حرجة أو حاسمة يصبح من الصعب بعدها أن يستعيدها الطفل، أي أن الطفل الذي يفتقر إلى التفاعل الإنساني حتى عمر معين لن يكتب له أن يتطور إلى السلوك الإجتماعي الصحيح. ومع ذلك فقد واجه الباحثون صعوبة في تحديد الأعمار المحدده لمثل هذه الفترات الحاسمة. في مناقشات بولبي حول التطبيع أوضح أن الفترة الحاسمة تنتهي بظهور استجابة الخوف مثلما يحدث لدى الأجناس الأخرى (Bowlby,1982,pp.222-223;1953,p.58) وهذا معناه أن الفترة الحاسمة أو الحرجة تنتهي عند الشهر الثامن أو التاسع وهو الوقت الذي أظهر فيه أغلب الأطفال نوعا من الخوف من إنفصال أمهاتهم عنهم وكذلك الخوف من الغرباء. في الحقيقة هناك بعض الدلائل التي تشير إلى أن الأطفال المحرومين من التفاعل الإنساني حتى هذا الوقت قد يتعرضون لصعوبات دائمة في الكلام (Ainsworth,1962) وعموما فإنه يبدو أن التدخل العلاجي يمكن أن يواجه معظم النواقص الإجتماعية حتى عمر ١٨-٢٤ شهرا، من وجهة نظر إينزورث فإن الحرمان المؤسسي يبدو وكأنه بمثابة وضع الأطفال في مخزن بارد يبطئ في نموهم الإجتماعي ويمتد بالفترة الحرجة للتعلق إلى السنة الثانية، أما بعد ذلك فإن الأطفال الذين يعانون هذا الحرمان يصعب أن يكون نموهم طبيعيا على الإطلاق . (Ainsworth,1973)

الإنفصال

رغم أن بولبي كان مهتما بالفشل في التطبيع، إلا أنه كان أكثر إهتماما بالحالات التي يؤسس فيها الطفل تعلقا ثم يعاني من الإنفصال. في عام ١٩٥٢، قام أحد مساعدي بولبي James Robertson بتصوير فيلم عن إستضافة الطفلة لورا في أحد المستشفيات لمدة ثمانية أيام وهي طفلة طبيعية تبلغ من العمر عامين، ولما كانت زيارات أسرة لورا لها

في هذا الوقت محدود، فلقد ظهرت على الطفلة معاناة ذات أثر عميق جدا لاحظها كل من شاهد الفيلم، وطبقا لبولبي وروبرتسون (Bowlby,1982,Ch.2) فإن آثار الإنفصال تسير نمطيا على النحو التالي : في البداية يعترض الطفل، يبكي، يصرخ،ويرفض كل أشكال الرعاية البديلة. ثانيا يمر الطفل في فترة من اليأس والإحباط، يصبح ساكنا، هادئا، منسحبا، بلا نشاط، ويظهر عليه حالة من الحداد العميق وأخيرا تظهر على الطفل حالة من الإنفصال، خلال هذه الفترة يكون الطفل أكثر حيوية وقد يقبل رعاية الآخرين له، قد يعتقد بعض الممرضات أن الطفل قد شفي ومع ذلك فهو ليس بحالة جيدة، وعندما تعود الأم يبدو كما لو كان الطفل لا يعرفها فهو يشيح بوجهه عنها مبديا عدم إهتمامه بها. ومن حسن الحظ أن معظم الأطفال يعيدون تأسيس الرابطة مع الأم بعد هنيهة لكن قد لا يتحقق ذلك في جميع الأحوال، فإذا كان الإنفصال أطول وإذا إفتقد الطفل من يرعاه فقد يتحاشى الطفل الناس جميعا، والنتيجة أيضا هنا هي شخصية غير عاطفية أو لا وجدانية، شخص لم يعد يهتم بالآخرين بأي قدر من العمق، ومن وجهة نظر بولبي (Bowlby,1973) فإن نظرية التطور فقط هي التي تشرح وتفسر لماذا يكون للإنفصال هذا الأثر العميق على الأطفال حيث تشير النظرية إلى أن حاجة الأطفال للبقاء إلى جوار آبائهم قد مكنت الأجناس من إستمرارية البقاء، وهذه الحاجة، حاجة بيولوجية مثل الحاجات البيولوجية الأخرى مثل الغذاء والجنس، لذا فإنه من غير الممكن ألا يسفر تدخلنا لإشباع هذه الحاجة عن تفاعل وجداني قوي.

أنماط التعلق عند ماري إينزورث

حذرنا بولبي وروبرتسون من الأضرار التي قد تصيب تعلق الطفل العادي إذا ما إنتقل إلى إحدى مؤسسات الرعاية، لكن الطفل العادي التنشئة أيضا يمكن أن تختلف لديه درجة التعلق الصحي، والباحثة التي أجرت أكثر بحوث هذا المجال أهمية هي ماري إينزورث.

بدأت إينزورث العمل كباحثة نفسية بالعمل كمساعدة لبولبي لمدة أربع سنوات، ثم رحلت مع زوجها إلى أوغندا حيث درست تطور التعلق لدى ٢٨ طفل أوغندي، وكان لما توصلت إليه أثره على معظم أفكار بولبي والحقيقة أنه قدر بشكل ملحوظ ما أشارت اليه من أن الأطفال عند عمر الشهر الثامن يستخدمون الأم كقاعدة أمان ينطلقون منها للإستكشاف (Bowlby,1982,pp.46;122) وبعد عودتها من إفريقيا، كان مشروع إينزورث التالي، الذي نركز عليه هنا، هو دراسة ٢٣ طفلا من أبناء الطبقة الوسطى مع أمهاتهم في بالتيمور. لاحظت إينزورث وطلابها الأطفال وأمهاتهم على مدى السنة الأولى من

عمرهم في زيارة كل ثلاثة أسابيع ولمدة أربع ساعات، وعندما أكمل الأطفال الشهر الثاني عشر، أرادت إينزورث أن ترى كيف يكون سلوكهم في موقف جديد ولذا فقد أحضرتهم إلى غرفة الألعاب في جامعة هويكنز، لقد كانت مهتمة على وجه الخصوص في كيفية إستخدام الأطفال لأمهاتهم كقاعدة ينطلقون منها للإستكشاف وكيف يمكن أن يكون رد فعلهم عند تعرضهم لأي موقف يتضمن ضغطا عليهم مثل تركهم لثلاث دقائق مع شخص غريب في الغرفة، ومن خلال هذه العملية التي أسمتها إينزورث "الموقف الغريب" لاحظت ومعها مساعديها ثلاثة أنماط أساسية (Aimsworth et al,1971;1978).

١- الطفل المتعلق الآمن

عقب دخول الأطفال غرفة الألعاب، إتخذوا أمهاتهم كقاعدة ينطلقون منها للإستكشاف، وعندما غادرت الأم الغرفة، بدأت إستكشافاتهم في التضاؤل وظهر عليهم الضيق أحيانا، وعند عودة الأم كانوا يرحبون بها في نشاط مع البقاء بالقرب منها لحظة أو لحظتين تكفي للتأكد ثم الإنطلاق قدما لمغامرة الإستكشاف للبيئة المحيطة مره أخرى. عندما راجعت اينزورث ملاحظتها المبكرة حول أسرهؤلاء الأطفال من خلال زيارتهم في منازلهم، وجدت أن الأمهات يمكن تصنيفهم نمطيا باعتبارهن يتمتعن بالحساسية والعمل من أجل زيادة استجابيتهن لأطفالهن وما يصدر عنهم من صرخات وإشارات، وحيث كانت الأمهات موجودات بحيث يمكن الوصول إليهن ما أن يحتاج الطفل لتحقيق راحته، أما الأطفال من جانبهم فكان بكاؤهم أقل في البيت، كما أنهم إستخدموا الأم كقاعدة انطلاق للاستكشاف في المنزل أيضا. وتعتقد اينزورث أن حالة هؤلاء الأطفال تصور لنا النموذج الصحي للتعلق. إن إستجابية الأم في الداخل أو في الخارج لطفلها قد وفرت له الثقة كحامية له، إن مجرد وجودها في المواقف الغريبة أعطاه الشجاعة على إستكشاف ما حوله وفي نفس الوقت فإن إستجابة الطفل لمغادرة أو عودة الأم في البيئة الجديدة قد كشف عن حاجتهم الشديدة للقرب منها، فهي حاجة لها قيمتها الكبرى خلال تطور حياة الإنسان، هذا النموذج يشخص ما بين ٦٥-٧٠٪ من الأطفال الذين تعرضوا "للموقف الغريب" في الولايات المتحدة (Aber and Slade,1987).

٢- الطفل المحجم غير الآمن

يبدو هؤلاء الأطفال مستقلين تماما خلال "الموقف الغريب" فبمجرد دخولهم الغرفة، إندفعوا لفحص الألعاب ورغم أنهم حاولوا الإستكشاف إلا أنهم لم يستخدموا الأم كقاعدة إنطلاق تحقق لهم الأمن، بمعنى مراجعتها من وقت لآخر، إنهم ببساطة تجاهلوها، وعندما تركت الأم الغرفة، لم يظهر عليهم أي ضيق، ولم يحاولوا البحث عما يقربهم منها عند

عودتها، وإذا ما حاولت إلتقاطهم حاولوا تجنبها مبعدين جسمهم عنها أو محملقين فيها، هذا النمط المتجنب وجد في حوالي ٢٠٪ من أطفال عينة الولايات المتحدة الأمريكية (Aber and Slade,1987)، ولأن هؤلاء الأطفال يظهرون مثل هذه الإستقلالية في الموقف الغريب، فلقد صنموا الكثيرين باعتبارهم غير عاديين، لكن عندما لاحظت إينزورث سلوكهم التجنبي فسرت ذلك بكونهم يعانون من بعض درجات الصعوبات الوجدانية، إن إبتعادهم ذكرها بالأطفال الذين مروا في خبرات ألم الإنفصال، ولقد أيدت الملاحظات المنزلية إفتراض إينزورث بأن هناك شيئا ما خطأ، بحيث تم وضع أمهات هؤلاء الأطفال في فئة غير الحساسات والمتدخلات، الرافضات نسبيا، وأحيانا كان يبدو على الأطفال الشعور بعدم الأمان، رغم أن بعضهم كان واضح الإستقلالية في المنزل، كان الأكثرية قلقين على مكان وجود الأم وكان بكاؤهم مكثفا عند مغادرة الأم المكان.

تفسير إينزورث ككل عبارة عن أنه عند دخول هؤلاء الأطفال لغرفة الألعاب "الموقف الغريب" فإنهم كانوا يشكون في إمكانية الإعتماد على الأم لدعمهم وبالتالي كان رد فعلهم دفاعيا حيث يتخذون وضعا يسمح لهم بالتوافق مع حماية أنفسهم بأنفسهم، لأنهم عانوا من مواجهة الرفض مرات في الماضي، ولذا فلقد حاولوا غلق باب إحتياجهم لأمهاتهم حتى لا يعانوا من مزيد من الإحباط، وعندما عادت الأم من فترة الإنفصال (والتي تتمثل في مغادرة الغرفة) رفضوا النظر إليها كما لو كانوا ينكرون أية عاطفة أو مشاعر نحوها، لقد تصرفوا كما لوكانوا يقولون لها "من أنت؟ هل يفترض أنني أعرفك؟ ألست أنت من رفضت مساعدتي عندما كنت أحتاج إليها" (Binsworth et al.,1971,p.47;1978,pp.241-242;316)، ومن المحتمل أن يكون هذا السلوك الدفاعي ثابتا ويسود جانبا من الشخصية، ولو حدث ذلك فإن المتوقع أن يصبح هذا الطفل بالغا شديد الإعتماد على النفس غير متعلق بأحد، شخص لا يسمح أبدا لغيره بأن يتولى حمايته ولا يثق بأحد إلى الدرجة التي تتيح له إمكانية تكوين علاقات حميمة مع الآخرين (Bowlby,1988,pp.124-125).

٣- الطفل المتذبذب غير الآمن

في "الموقف الغريب" كان هؤلاء الأطفال شديدي الإلتصاق بأمهاتهم ومشغولين بأماكن وجودها لدرجة أنهم لم يكتشفوا شيئا على الإطلاق وظهر عليهم الضيق بدرجة كبيرة عندما غادرت الأم الغرفة وكانوا متناقضين بدرجة ملحوظة في سلوكهم نحوها عند عودتها. في لحظة إرتموا في أحضانها وفي لحظة أخرى دفعوها بعيدا عنهم. في منازلهم كانت معاملة الأم للطفل بأسلوب غير ثابت، كانت الأم تتصرف بدفء

وإستجابية في بعض المناسبات وليس كلها وقد ترك عدم الثبات في سلوك الأم الأطفال غير متأكدين ما إذا كانت الأم سوف تكون ملبية لهم وقت إحتياجهم وكنتيجة لذلك فإنهم حرصوا على الرغبة في البقاء ملتصقين بالأم بحيث تكون في متناول يدهم، وهي رغبة تكثفت بدرجة ملحوظة في الموقف الغريب، هؤلاء الأطفال شعروا بخيبة أمل كبيرة عند مغادرة الأم الغرفة وحاولوا في عجلة معاودة الإتصال معها فور رجوعها رغم إظهارهم للغضب تجاهها، النمط المتردد أو المتناقض عادة يمثل ١٠٪ من أطفال عينة الولايات المتحدة الأمريكية (Aber and Slade,1987)

السلوك التالي

طالما أن "الموقف الغريب" يكشف عن فروق أساسية بين الأطفال، فإنه من الممكن أن يتنبأ بسلوكهم التالي، حيث بينت عدة دراسات (Sroufe and Cooper,1988,pp.393-397) أن الأطفال الذين تم تصنيفهم كأطفال ذوي تعلق آمن في الموقف الغريب في عمر ما بين ١٢-١٨ شهرا استمروا في التصرف بشكل مختلف عن الآخرين عند عمر ٣-٥ سنوات، لقد أظهر هؤلاء الأطفال ثبات درجاتهم على مقاييس حب الإستطلاع والمثابرة في الألعاب وكذلك مقاييس التقدير لأطفال ما قبل المدرسة في مجال الكفاءة الإجتماعية وتقدير الذات والحماس والتعاطف، ولقد قدم البحث تأييدا واضحا لوجهة نظر إينزورث حول الأطفال آمني التعلق باعتبارهم يتمتعون بأصح أنماط التعلق.

وجد الباحثون أيضا صعوبة في التمييز بين الطفل المتجنب والطفل المتذبذب في عمر ٣-٥، فكل من المجموعتين أظهرت أنواعا متعددة من المشكلات الوجدانية متراوحة بين الشديد والمتوسط، لكن الأمر إحتاج إلى جهد أكبر من الباحث لكي يقرر الفروق بين النمطين ربما لأن هذين النمطين لم يثبتا بعد لدى الأطفال (Sroufe, 1983). في حين أنه في عمر البلوغ والمراهقة يمكن الأخذ بنمط المتجنب والمتذبذب في التعرف على سلوك كثير من الأشخاص الذين يواجهون صعوبات وجدانية (Parkes,1982)، ولقد ظهر أن المعالجين النفسيين قد ألفوا العملاء المتجنبين، هؤلاء الأشخاص المكتفين بأنفسهم في قهر والذين لديهم صعوبة شديدة في تكوين علاقات حميمة مع الآخرين، كما ظهر أيضا أن المعالجين النفسيين لديهم ألفة مع العملاء المتذبذبين، هؤلاء الملتصقين المعتمدين والذين هم أقرب إلى الإكتئاب. ولأن هذه الأنماط منتشرة أو متفشية للغاية، فإن المرء ليرجو أن يستمر البحث وراء جذورها المبكرة.

بحوث أخرى

إنشغل أتباع إينزورث في مجموعة مشروعات بحثية واسعة المدى ومتنوعة، وتضمنت

جهودا توسع من نظام التصنيف الأولي وتقدر تعلق الطفل بأبيه، ونحن لا نستطيع أن نناقش المجالات المختلفة لهذه البحوث هنا (انظرBowlby,1988,ch.1andpp,66-71;Bretherton,1985 للمراجعات) لكنني أود أن ألفت الإنتباه لمجال واحد إعتبره كثيرون من باحثي التعلق ذا أهمية خاصة وهو موضوع نماذج العمل الداخلية.

بولبي- كما نذكر- فكر في نموذج العمل الخاص بالتعلق باعتباره توقعات ومشاعرالطفل حول الشخص المتعلق به وإمكانية الحصول عليه وإستجابيته، وطالما أن نموذج العمل يتضمن أفكارا ومشاعر يصبح بحثها في الطفولة أمرا صعبا، لأن الباحث لا يستطيع إجراء مقابلاته مع الأطفال لمثل هذه الموضوعات، لكن بعد عمر الثالثة أو ماحولها يصبح البحث أكثر إمكانية، وعلى سبيل المثال (Bretherton et al.,1990) وجد أن طفل الثالثة يمكنه إكمال قصص حول مواقف التعلق، إنهم يستطيعون تزويدنا بالنهايات ، على سبيل المثال ، حول طفل سقط وأضر بركبته وتألم منها أثناء خروجه في نزهة مع أسرته وكما هو متوقع، فإن الأطفال آمني التعلق، مقارنة بالآخرين، وصفوا الآباء في نهاية قصصهم كمسئولين وكمعاونين (كأن يقولوا مثلا أن أحد الأبوين وضع ضمادة على الركبة). الآباء أيضا تطورت لديهم أفكار ومشاعر حول التعلق، وأثرت إتجاهاتهم بكل تأكيد في أسلوب معاملتهم للأطفال، مين ومساعديها (Main etal.,1985;Main and goldwyn,1987) قابلوا آباء الأطفال الذين تعرضوا لدراسة "الموقف الغريب" سائلين عن ذكرياتهم المبكرة، ولم تكن نقطة الإهتمام والتركيز عند مين خبرات الآباء المبكرة كما تساءلت، لكن الطريقة التي تحدثوا بها عن ذلك وقد كانت مهتمة خاصة بالأنفتاح والمرونة التي يناقشون بها خبرات التعلق المبكرة. ولقد وجدت مين أن آباء الأطفال آمني التعلق عموما تكلموا بانفتاح وحرية حول خبراتهم الخاصة وبشكل واضح حول تقبلهم لمشاعرهم التي تتقدم يدا بيد مع تقبلهم لإشارات وإحتياجات أطفالهم. أما آباء الأطفال التجنبيين فهم على العكس كان لديهم ميل لإسقاط خبراتهم عن التعلق باعتبارها غير مهمة. إنهم يرفضون خبراتهم الخاصة بنفس الطريقة التي يرفضون بها أبناءهم الباحثين عن القرب منهم حسب توضيح مين. أما آباء الأطفال المتذبذبين فإنهم ما زالوا في إنشغالهم بإحتياجاتهم الخاصة بالتعلق، إنهم مازالوا يصارعون للأمام وللخلف من أجل كسب حب وتقبل الآباء، ربما إحتياجاتهم هي التي تجعل الأمر صعبا على الآباء أن يستجيبوا في ثبات لإحتياجات الأبناء.

أثارت نماذج التعلق عند إنزورث إذن كما كبيرا من البحوث المتحمسة، لكن هذا لا يعني

أن كل شخص يأخذ بها، فقد لاحظ بعض علماء النفس أن نسبة من الأطفال في كل نموذج يبدو مختلفا طبقا للثقافة، وهؤلاء النفسيين ينتظرون شروحا أكثر مدعاة للتفكير أو التأمل لهذه الإختلافات (Sagi etal.,1991). من وجهة نظر أخرى، حث كاجان (Kagan,1984) على إعتبار إنزورث قد تجاهلت دور المزاج الفطري، يقول كاجان أن الطفل التجنبي على سبيل المثال يتجاهل الأم في الموقف الغريب ليس بسبب دفاعه عن نفسه في مواجهة صدها أو رفضها لكن بسبب أنه خواف بطبعه أو بفطرته، منظرو التعلق قد صعدوا كما كبيرا من الأدلة التي تشير إلى أن استجابية الآباء أكثر من المزاج الفطري هو العامل الأكثر وضوحا، لكن بعض علماء النفس يقولون أن العاملين لهما تأثيرهما (Sroufe and Cooper,1988,pp.237-240).

تطبيقات (تضمينات) لتربية الطفل

ذكر بولبي (Bowlby,1982,p.356) أن كلا من الآباء والمهنيين سألوه مرارا سؤالا أساسيا واحدا : هل ينبغي على الأم أن تلبي دائما مطالب طفلها في أن تكون دائما موجوده وملتفته إليه؟ مع تخوف من أن هذا الإنتباه الزائد قد يؤدي إلى الإفساد، وكان رد بولبي مثل رد جيزيل أساسا، موضحا أن التطور يزود الأطفال بالاشارات والإيماءات التي تحسن النمو الصحيح لديهم وإنه لأكثر حكمة أن نستجيب لهم، بالنسبة للآباء ينبغي أن يتبعوا دوافعهم ويلبوا صرخات أطفالهم، يردوا على إبتساماتهم ويستجيبوا لمناغاتهم وغيرها، إن الأطفال مجهزين بيولوجيا لكي يرشدونا بكل بساطة لما يحتاجون من خبرات، وعلاقتنا معهم سوف تتطور بكل سعادة إذا تتبعنا مبادراتهم.

لقد دعمت أبحاث إنزورث تماما مقولات ومواقف بولبي، فالآباء الذين إستجابوا بحساسية وكفاءة لإشارات ابنائهم، كان أبناؤهم في عمر السنة الأولى لديهم تعلق آمن وفي المواقف المنزلية كان بكاؤهم أقل وإستقلاليتهم أكثر، وظهر عليهم أنه قد نمى لديهم شعور أنهم يمكن أن يحصلوا على إنتباه الآباء عندما يكون ضروريا ولذا فإنه بإمكانهم أن يسترخوا وأن يستكشفوا، مثل هؤلاء الأطفال بالتأكيد يعرفون أين يجدوا الآباء، فنظام التعلق لديهم من القوة بحيث أنه لا يمكن غلقه بالكامل، ولكن حتى في المواقف الجديدة فإنهم لا ينزعجون كثيرا حول وجود الأم، وبدلا من ذلك فإنهم يستخدمونها كقاعدة أمن ينطلقون منها للإستكشاف، إنهم يغامرون بعيدا عنها ليبحثوا فيما حولهم، ومع ذلك فهم يعيدون النظر السريع للخلف، وقد يعودون إليها من وقت لآخر، ثم يستأنفون بسرعة مغامراتهم قدما مرة أخرى، والصورة كما عرضها بولبي "توازن سعيد بين الإستكشاف والتعلق"، (Bowlby,1982,p.338).

يقول بولبي أن الآباء يمكنهم في الحقيقة أن يجعلوا الطفل ملتصقا بأمه أكثر أي أن يفسدوه، لكنهم لا يحققون ذلك من خلال إستجاباتهم وحساسيتهم لإشارات الطفل، فلو نظرنا بدقة سوف نرى أن الآباء يأخذون زمام المبادرات جميعا، فالأب هو الذي يصر على أن يكون متواجدا عن قرب أو ملتصقا أكثر بالطفل أو أن يقوم بتحميمه سواء أراد ذلك أم لا وبكل الحب، إن الأب في مثل هذه الحالة لا يأخذ مؤشراته من الطفل، (Bowlby,1982,p.375) وفي السنوات الأخيرة، وجد كثير من الآباء طريقا جديدا لكي يكونوا متطفلين، إنهم يزودون أطفالهم بكل المثيرات الممكنة مبكرا بدءا من الكروت الزاهية وحتى الكمبيوتر في محاولة لتسريع نمو الطفل العقلي، وقد أشارت إنزورث إلى أنها تعتقد أن مثل هذا السلوك من الأبوين سلوك غير صحيح لأنه يسيطر على الطفل أكثر من اللازم (Karen,1990,p.69)، وأن الآباء يمكنهم أن يساعدوا أكثر حسب كلام إينزورث وبولبي باتاحة الفرص للأطفال لكي يواصلوا إهتماماتهم الخاصة، الآباء يمكنهم أن ينجزوا ذلك ببساطة بأن يكونوا في متناول الطفل، بتزويده بقاعدة الأمن التي ينطلق منها للإستكشاف، وعندما – على سبيل المثال – يريد الطفل تسلق بعض الصخور أو السباحة على سطح الماء فإن وجود الآباء ضروري من أجل سلامة الطفل ولتقديم المساعدة فور طلبها، لكن الطفل ليس في حاجة لإشراف وتعليمات الكبار وكل ما يحتاجه الحصول على صبر وإحتمال الآباء له، وهذا وحده يمطي الطفل الإطمئنان الذي يحتاجة لكي يقبل في جراة أن يحاول وينشط ويستكشف ما حوله على مسئوليته.

وكلما كبر الأطفال، فإنهم يقضون، وعلى راحتهم، فترات متزايدة بعيدين تماما عمن يقومون على رعايتهم، فطفل الخامسة يمكنه أن يذهب إلى المدرسة لنصف يوم أو حتى أطول من ذلك، كما أن المراهقين يمكنهم قضاء أسابيع أو حتى شهور بعيدا عن أسرهم، ومع هذا فإننا ينبغي أن نكون قادرين على مواجهة الحياة بمزيد من الثقة عندما نكون على معرفة بأنه لدينا أسرة أو بيت يمكن أن نعود إليه ونجد فيه الأهل والأصدقاء "كل منا من المهد الى اللحد يكون أكثر سعادة عندما تنتظم الحياة في شكل سلسلة من التغيرات الطويلة أو القصيرة ننطلق خلالها من قاعدة آمنة يوفرها لنا من نتعلق بهم" .(Bowlby,1988,p.62)

الإنفصال

كان بولبي من أوائل من حذرونا من الآثار الضارة المحتملة لإنفصال الأبناء من الآباء، وقد اقنع عمله مع جيمس روبرتسون في أوائل الخمسينات الكثيرين بأن وضع الطفل في مستشفى مع إتصال محدود من الأبوين سبب معاناة شديدة للطفل، وبمضي

السنوات سمحت المستشفيات للأمهات بالاقامة مع أطفالهم الصغار. وكان لأعمال بولبي أيضا تضمينات فيما يتعلق بالتبني وتغييرمحل تربية الطفل، فإذا كان ضروريا أن ننقل الطفل من بيت لآخر (من أسرة لأخرى)، علينا أن نضع في إعتبارنا مرحلة التعلق، وإذا كان في الإمكان فإنه يكون من الحكمة أن يبقى الطفل خاصة في شهوره الأولى في منزل دائم قبل أن يبدأ التركيز على حب شخص واحد. وفيما بين الشهر السادس والسنة الثالثة أو الرابعة يحتمل أن يكون الإنفصال أشد إيلاما، ففي خلال هذه الفترة ينهمك الأطفال في تكوين تعلقاتهم بكثافة شديدة ويفتقرون الإستقلالية والإمكانات العقلية التي تمكنهم من التعامل مع الإنفصال بأساليب تكيف مناسبة. (Ainsworth,1973).

الحرمان المؤسسي

كان بولبي أيضا من أوائل من أشاروا إلى الآثار الضارة المحتملة للتربية في المؤسسات ففي أوائل الخمسينات لاحظ أن كثيرا من المؤسسات لا توفر إلا القليل من التواصل بين الأطفال والكبار، الأمر الذي أدى إلى فشل الأطفال بالتعلق بأي من الكبار، وكان لكتابات بولبي أثر إيجابي في هذا المجال، وفي نفس الإتجاه وفي السبعينات بدأ إثنين من أطباء الأطفال Marshal Klaus &John Kenell في الحث على إعتبار المستشفيات النمطية الخاصة بحديثي الولادة هي أيضا نوع من الحرمان المؤسسي، حتى هذا الوقت، كانت المستشفيات تبعد بين الأم وطفلها حديث الولادة لفترات طويلة، روتينيا ، حيث يبقى الطفل في محضنة ويغذى وفقا لجدول كل أربع ساعات، وكان هذا التنظيم / التصميم معمولا به منعا للعدوى، لكن الأثر الرئيسي في نظر هذين الطبيبين كان أننا ننكر على الأمهات فرصة تكوين الرابطة مع أطفالهم، وكان ذلك من سوء التدبير لأن الأيام الأولى تعتبر إحدى الفترات الحاسمة لعمليات الترابط وكان عمل (Klaus and Kenell,1970;1983) ، ومساعديهم مثل (Lozoff etal.,1977) ، تطوريا في توجهه، حيث أنه في أغلب حالات التطور الإنساني – حسبما يقول هؤلاء المؤلفين – فإن الأطفال يبدأون الحياة في بيئة قائمة على الإتصال اللصيق جسمانيا مع الأم، وفي هذه البيئة التكيفية يطور الأطفال إستجابات وخصائص تسهل التعلق الوالدي بشكل صحيح منذ البداية. يكون الأطفال حديثي الولادة ولفترات قصيرة، مفتوحي العينين ومتيقظين ويفضلون النظر في الوجوه البشرية والإستمتاع للصوت البشري مصدرين لها حركات تحريضية خفية، إنهم يتوقفون عن البكاء عندما يحملهم أحد الكبار على كتفه، يتمتعون بالهدهده، ويحملقون في كل الآباء. مثل هذه الإستجابات والصفات تثير بسرعة مشاعر

الحب عند الأم، إنها تحب هذا الطفل الذي يحملق فيها عن قصد، الذي يشعر بالراحة لسكتها له، الذي يجد السرور على صدرها الذي يتحرك لصوتها، والذي يبدو جميلا للغاية، إن الأم تبدأ في الإحساس بهذه الأشياء عندماتكون في إتصال لصيق بطفلها – وكان هذا هو ما يحدث عبر التاريخ الإنساني– حتى ظهرت المستشفيات الحديثة.
ولتأكيد وجهة نظر كلاوس وكينيل ومساعديهما فقد جمعوا العديد من الأدلة على أن النمو يتقدم بشكل أفضل عندما يسمح للطفل وأمه خلال عدد قليل من الساعات الزائدة للإتصال اليومي خلال فترة البقاء في المستشفى، وعندما يسمح بهذه الفترات الإضافية ، فإن صرخات الطفل في المستشفى تصبح أقل، وتشعر الأمهات بمزيد من الثقة في تناولهم، وخلال الشهور القليلة التالية، تستمر الأم في الشعور بمزيد من الثقة، وتتوالى مرارا عمليات الإحتضان والتقبيل والهدهده لأطفالهم وكذلك إرضاعهم من صدورهم والحديث إليهم بأصوات ناعمة، ولأن الأطفال لا يوجد لديهم أي زيف، فإنهم من جانبهم يبتسمون، يضحكون أكثر، يبكون أقل (Lozoff et al.,1977;Klaus and Kenell,1983 ورغم أن الموافقة على بحوث تدعيم موضوع الروابط المبكرة لم تكن إجماعية (goldberg,1983) إلا أن كلاوس وكينيل قد أسهما في إحداث بعض التغيرات ذات المعنى في سياسات العمل بالمستشفيات، وتؤكد الدلائل عموما أن هذه التغيرات ينبغي أن تستمر.

مراكز الرعاية النهارية

لما كان عدد الأمهات اللاتي يخرجن للعمل في تزايد، فإن الأسر تتوجه لمراكز الرعاية طلبا للمساعدة بوضع أطفالهم فيها في أعمار أصغر فأصغر، حتى أصبحت مراكز رعاية الطفل (الأطفال أقل من ١٢ شهر) عامة تماما وسوف تصبح أكثر إنتشارا في الأعوام القادمة، (Clark-Stewart,1989)، وقد أصبحت هذه المراكز إلى حدما قضية سياسية، بعضهم يحث على أن هذه المراكز تدعم حق المرأه في العمل، بعضهم يحاول القول بأن هذه المراكز تمكن الآباء الموزين إقتصاديا من العمل وجمع مزيد من المال، رغم ذلك فإن بولبي وإنزورث ومنظرين آخرين في التعلق مثل (Belsky,1988)، وجهوا أسئلة حول هذا الموضوع، هل تمنع هذه المراكز الطفل من تكوين الروابط مع الوالدين؟ ما هي الآثار العاطفية طويلة المدى للإنفصال اليومي بين الآباء والأبناء خلال السنوات الأولى من حياتهم (Ainsworth,1973p.70)، البحوث حول هذه الأسئلة لم تكتمل بعد، لكنه من الواضح أنه حتى الأطفال الذين يحضرون مراكز الرعاية لعدد من الساعات يوميا يقيمون بشكل أولي روابطهم مع آبائهم وليس مع من يقومون على رعايتهم في

هذه المراكز، هؤلاء الأطفال بالمقارنة مع الأطفال الذين ينشأون في بيوتهم يظهر عليهم ما يشير إلى إنماط عدم الأمن فيما يتصل بالتعلق الأموي ولكن ليس بشكل كبير حيث يبلغ حوالي ٧٪ أكثر. (Clark-Stewart,1989)، وهكذا تشير نتائج البحوث أن حضور الطفل فيما بعد ١٢ شهر، في مركز رعاية ذي نوعية عالية في برامجه (يتوفر فيه هيئة دائمة من المشرفين وإستجابة حساسة لكل طفل) لا يكون هناك آثار مرضية، لكن المشكلة هي أن هذا النوع جيد النوعية من مراكز الرعاية صعب إيجاده، ناهيك عن توفيره، Sroufe and Cooper,11988,pp.230-231) وبمعنى آخر، فإن البحوث حول نوعية مراكز الرعاية تعكس حقيقة وجود مشكلات متزايدة في المجتمعات المعاصرة، طبقا لبولبي (Bowlby,1988,pp.1-3)، (Karen,1990) في السابق، في مجتمعات القرية الآباء كان يمكنهم أن يأخذوا أبناءهم معهم للعمل في الحقول أو في المحلات، وكان الآباء يجدون كثيرا من المساعدة من الأجداد في تربية أبنائهم وكذلك من الأعمام والعمات والفتيان والفتيات المراهقين في الأسرة والأصدقاء، وكان هناك أيضا وقت فراغ للعب والتطبيع الإجتماعي للأطفال. في عالم اليوم المصاب بالحمى، الموقف مختلف تماما، فالآباء عادة يعيشون بعيدا عن أقاربهم ويقومون بتربية الأطفال وحدهم وغالبا ما يرجعون من أعمالهم مرهقين ليستجيبوا لمطالب أبنائهم. إن الجهود المبذولة لتخصيص نصف ساعة للطفل كل مساء توضح لأي درجة أصبحت ضغوط الأطفال على الآباء، وهكذا فرغم أنه يبدو أن نوعية مراكز الرعاية تبدو مرغوبة فإن ما يحتاجه الآباء حقيقة هو نوع من الترتيبات الإجتماعية والوظيفية التي تسمح لهم بقضاء وقت أكثر نسبيا في الراحة والإستمتاع مع أطفالهم.

التقويم

قدم لنا بولبي وأصحاب نظرية التطور طريقا جديدا للنظر إلى الكثير من سلوك الأطفال، فقبل قراءة بولبي ربما نعتبر صرخات الأطفال مجرد شئ طفولي وإبتسامتهم نوع من الجمال، لكن بولبي يشجعنا على أن نعتبرها وغيرها من سلوكيات الطفل على أنها إسهام في بقاء الجنس البشري، الصرخات مثلها مثل نداء الإستغاثة عند الأجناس الأخرى تستدعي المساعدة الوالدية لمواجهة الصعوبات، الإبتسامات تجعل الآباء أقرب إلى أطفالهم مولدة الحب والرعاية الأبوية، وهكذا نرى كيف يمكن أن يكون الأبناء مزودين ببرامج ذات إشارات وإيماءات تؤدي إلى الإقتراب من الأبوين وتكوين علاقة أو رابطة الحب بينهما.

وإذا كان هناك إتفاق على أن أحد الإختبارات التي يمكن إستخدامها للحكم على

نظرية ما ، يتمثل في قدرة هذه النظرية على إستثارة بحوث جديدة، وعلى هذا الأساس، نستطيع القول أن نظرية بولبي كانت عالية النجاح، فلقد لاحظنا أنها ألهمت بحوث إنزورث ورفاقها حول أنماط التعلق التي أظهرت أن الإستجابة الوالدية لإشارات الأبناء تكون أنماط تعلق آمنه ونموا إجتماعيا صحيحا، بينما يؤدي نقص الإستجابة الوالدية لأنماط تعلق غير آمنة، بحيث أن بحوث إنزورث قد دعمت وأثرت في نظرية بولبي، كما أن طريقتها في قياس أنماط التعلق "الموقف الغريب" أصبحت أحد أكثر أدوات البحث المستخدمة إنتشارا في علم نفس الطفل.

في نفس الوقت فإن نظرية بولبي لها حدودها، من جانب لأنها ركزت إلى حد كبير وبشكل شامل على الطفولة، في حين أننا نحتاج رؤية تطورية لفترات النمو اللاحقة. وإلى حد ما حاولت انزورث ورفاقها سد هذه الثغرة. لقد رأينا كيف تابع الباحثون الأطفال الذين تعرضوا لإختبارات "الموقف الغريب" في سنوات عمرهم الأولى وكيف تم مقابلة آبائهم للحديث عن مشاعرهم حول التعلق. وبالإضافة فإن إنزورث،١٩٨٢ وآخرون مثل (Weiss,1982)، درسوا إحتياجات المراهقين للتعلق الشخصي، ليس فقط إلى رفيق، لكن إلى اشخاص يمكن الإعتماد عليهم في طلب المساعدة والدعم وقت الحاجة، فصغار المراهقين قد يبحثون عن مثل هذا الشخص عندما يقدمون على الزواج، لكن رؤي منظرى التعلق في مراحل النمو التالية للطفولة مازالت مجرد إرهاصات.

أحد أكثر كتابات بولبي غموضا وترددا، كانت في إستخدامه مفاهيم محدده من نظرية التطور وقد يبدو ذلك مدعاة للسخرية إلى حد ما، لأن بولبي هو المحلل النفسي الذي قال في جرأة أن مفاهيم لورنز وتنبرجن لها علاقة بالنمو الإنساني وبالرغم من ذلك فإن بولبي لم يؤكد إلى أي درجة يمكن الإعتماد على مفاهيم التطور في تفسير السلوك. وقد كان ذلك صحيحا خاصة بالنسبة للمثيرات، المثيرات الخارجية المحددة التي تطلق الغرائز، عندما يدخل الأبناء الى الابتسامة الإجتماعية المبكرة، فإن رؤيتهم لمثيرات محدده، الوجه البشري في وضع المواجهة هو الذي يطلق الإستجابة، وبالمثل عندما يبدأ الطفل في تتبع الشخص المتعلق به، رؤيته وهو يغادر بشكل مفاجئ تعتبر المثير المحرك. لقد توقعنا أن يؤكد بولبي على هذه الحقائق لكنه فقط أشار إليها مجرد إشارة، وتحول إنتباهه إلى أفكاره عن تكوين نظام التصحيح بالأهداف، ربما لم يرد أن يدفع التوازي بين الإنسان وغيره من الأجناس لأبعد من ذلك، مهما كان السبب، فإن مزيدا من التحليل المدقق حول عمل المثيرات والمفاهيم التطورية أو عدم عملها في

السلوك الإنساني كان من الممكن أن يكون مفيدا.

هذا النقد لا يصمد أمام ما قدمه بولبي والتطوريون مما ساهم في التحقق من أهمية رؤية النموالإنساني في المنظور والسياق التطوري، إنهم أيضا يلهموننا بالتواضع عندما ننظر إلى الأطفال إنهم يجعلوننا نتأكد أننا لا نستطيع تغيير سلوك الأطفال لأي طريق نريده، إذ أن التطور قد زود الأطفال باشارات وإستجابات لا بد من إعتبارها إذا أردنا أن يمضي النمو في طريقه الصحيح.

لو أننا- على سبيل المثال- لم نلتفت لصراخ الطفل أو إبتسامته أو إشاراته الأخرى فلن يتكون لديه التعلق الآمن الذي يبدو ضروريا للغاية بالنسبة للنمو الإجتماعي، قبل أن نحاول تغيير سلوك الأطفال علينا أن نفهم أولا كيف نتبع خطة الطبيعة أو برنامجها لتحقيق النمو الصحي. إن تكوين إتجاه إيجابي نحو الطبيعة يعد في نظر التطوريين هو الإتجاه النمائي الصحيح.

الفصل الرابع

فلسفة مونتسوري التربوية

مقدمة بيوجرافية

معظم علماء نفس النمو الذين نناقشهم في هذا الكتاب لديهم أفكار وآراء حول التربية، فيما عدا ماريا مونتسوري التي كرست نفسها للتدريس الفعلي للأطفال. ولدت منتسوري (١٨٧٠-١٩٥٢) في مقاطعة أنكونا بايطاليا لأب موظف مدني ناجح ومن ذوي الأتجاهات التقليدية حول دور المرأة في المجتمع، في حين كانت أمها – على العكس منه – يحدوها الأمل في أن تتوصل مونتسوري إلى أقصى ما تستطيعه في حياتها، وقد كان هذا الأمل هو الذي تحقق، ويحكي عن مونتسوري أنها مرضت مرضا شديدا في العاشرة من عمرها، وأنها تحدثت عندئذ إلى أمها شديدة الجزع عليها، قائلة "لا تقلقي يا أمـــاه، أنني لا أســـتطيع الموت، لأن لدى الكثـــيـــر الذي لا بد وأن أنجـــزه" ، (Kramer,1976,p.28) وفي عمر السادسة والعشرين أصبحت مونتسوري أول إمرأة طبيبة في إيطاليا.

تمثلت أول إهتمامات مونتسوري المهنية في المتأخرين عقليا، حيث تأثرت بمدى الحاجة الشديدة إلى الخبرة لدى أطفال مؤسسات رعاية المتأخرين عقليا، وحيث توفر لديها الإحساس بأنه يمكن تعليم هؤلاء الأطفال لو استخدمت معهم الطرق الصحيحة لذلك، قرأت كل ما كان لديها في الموضوع ووجدت أن حدسها إتفق مع الرعيل الأول من المعلمين مثل Itard,Seguin,Froebel، أولئك المعلمين الذين عملوا إنطلاقا من فلسفة روسو، وطبقا لما مارسوه، وحيث أكدوا على أننا ببساطة لا نستطيع أن نعلم الأطفال المتأخرين عقليا أشياء نعتقد أنه ينبغي تعلمها مثل القراءة والكتابة لأن ذلك لن يؤدي إلا إلى الإحباط، لأن هؤلاء الأطفال ليسوا مستعدين عقليا للتعلم إلى هذا المستوى، وبدلا من ذلك فإنه ينبغي علينا ببساطة أن نلاحظهم، وأن نسجل ميولهم الطبيعية، وإهتماماتهم العفوية التلقائية، وعندئذ يتوفر لنا ما يمكننا من إستثمار ما يشيرون إليه من أساليب للتعلم بشكل طبيعي. وعلى سبيل المثال، وجد سيجوين أن الأطفال المتأخرين عقليا، مثلهم مثل الأطفال العاديين الأصغر يهتمون أكثر بالأشياء التي تستثير حواسهم والتي تسمح لهم بالنشاط الحركي وبناء عليه فقد وفر لهم أشياء يمكن أن يضعوها في فتحات مختلفة الأشكال، حبوبا ينثرونها، أو قطعا من القماش يخيطونها ويضعون عليها أزرارا، وأشياء أخرى حسية في شكل مهام نافعة (Kramer,1976,p.61).

إتبعت مونتسوري مدخل سيجوين واستخدمت الكثير من مواده، كما جربت مواد جديدة، ولدهشتها وسرورها، فإن هذا المدخل الجديد نجح، فقامت بتعليم أشياء أكثر صعوبة بما فيها القراءة والكتابة بنفس الطريقة، وطالما أن الطفل المتأخر عقليا يتعلم أفضل باللمس والإحساس بالأشياء، فلقد قدمت مونتسوري حروفا خشبية مفتوحة، أحب الأطفال أن يمروا بأصابعهم عليها مرارا وتكرارا، وبمثل هذه الطريقة علمت الكثير من هؤلاء الأطفال أن يقرأ ويكتب مثل الطفل العادي في عمره.

خلال عملها مع الأطفال المتأخرين عقليا، عملت مونتسوري عن قرب مع طبيب آخر Montessano وأحبته وأنجبت منه طفلها ماريو دون زواج بسبب معارضة والديه، الأمر الذي كان من الممكن أن يسبب تدمير مستقبلها المهني حسب السائد من النظم الإجتماعية في إيطاليا في هذا الوقت، ولذا فقد أخذت بنصيحة أصدقائها وأودعت طفلها سرا في إحدى مؤسسات الريف مع الحفاظ على زيارته من حين لآخر، وقد أصبح هذا الإبن أحد المعلمين الأساسيين في مدرستها وحركتها، ورغم ما ألقته هذه المشكلة عليها من ظلال الكارثة إلا أنها إستطاعت أن تواجهها بما كانت تتمتع به من إيمان كاثوليكي.

في عام ١٩٠٧، تحملت مونتسوري مسئولية تعليم أطفال بناية في أحد أفقر أحياء مدينة روما، سان لورنزو، وهناك أسست مدرسة لأكثر من خمسين طفلا شديدي الفقر من أبناء العاطلين عن العمل والشحاذين والمجرمين والعاهرات وإستمرت في هذه المدرسة التي أسمتها منزل الأطفال Casa dei bambini إستمرت في تنمية أفكارها وفنياتها وحققت نجاحا باهرا لدرجة أنها إحتلت في ١٩١٣ مكانا شهيرا في الأخبار، وبحيث كان يبدو أن أفكارها كانت على وشك أن تغير مسار التربية في العالم كله. ومع ذلك فلقد تحولت النظرة إلى آرائها باعتبارها بالغة الثورية بالنسبة للتيار التربوي، وتم نسيانها عبر سنوات خمس، فيما عدا القليلين من أتباعها، ولم تلفت أعمالها الإنتباه حتى بداية الستينات حيث عاود علماء النفس والتربية والجمهور النظر إليها مرة أخرى. (Lillard,1972;Kramer,1976).

نظرية النمو

رغم أن إهتمامات مونتسوري كانت عملية أكثر منها نظرية، إلا أنها طورت موقفا نظريا محددا، يرجع في أصوله كثيرا إلى روسو، حيث أوضحت أننا نخطئ عندما نفترض أن الأطفال يمكن أن يكونوا ما نريد، لأن الأطفال يتعلمون على مسئوليتهم وبمعرفتهم ومن

واقع مستوى نضجهم واستعداداتهم (Montessori,1936a,p.22;1949,pp17,223) كما أنها أوضحت مثلها مثل روسو أن الأطفال غالبا يفكرون ويتعلمون بطريقة مختلفة تماما عن الكبار، (Montessori,1936b,p.69). أحد العناصر الرئيسية في نظرية مونتسوري يتمثل في مفهوم الفترات الحاسمة، باعتبارها فترات حساسة حرجة مبرمجة، يكون الطفل خلالها متشوقا وقادرا على السيطرة على مهام معينة، فمثلا هناك فترات حساسة لإكتساب اللغة وأخرى لاستخدام اليد. خلال هذه الفترات يعمل الطفل كل ما يمكنه لكي يستكمل هذه الإمكانات والقدرات، وإذا "تم منع الطفل من التمتع بهذه الخبرات في نفس الوقت الذي أتاحته له طبيعته، فإن الحساسية الخاصة التي تدفعه للقيام بهذه المهام سوف تختفي مخلفة آثارا مزعجة على عملية النمو". (Montessori,1949p.95)

الفترة الحساسة للنظام

خلال الفترة الحساسة الأولى والتي تحدث خلال السنوات الثلاثة الأولى يكون لدى الطفل حاجة شديدة للنظام ◆، فما أن يتحرك الطفل، إلا ونجده محبا لوضع الأشياء في أماكنها، وحتى قبل ذلك فإنهم غالبا ما يظهرون الضيق عند رؤية شئ خارج عن النظام. وتروي مونتسوري موقفا عن طفل يبلغ عمره ٦ شهور ظل يبكي عند رؤيته زائرا وضع مظلته على الطاولة، ولم يتوقف عن البكاء إلا بعد أن لاحظت الأم في ومضة إستبصار الموقف وقامت بوضع المظلة على الشماعة حيث ينبغي أن تكون (Montessori,1936b,p.50) وقد تبدو ردود الأفعال هذه غريبة بالنسبة لنا، لأن الكبار يطلبون النظام لأسباب مختلفة فالنظام عند الكبار معيار يحقق الرضا، لكنه عند الصغار شئ أساسي " إنه مثل الأرض التي يمشي عليها الحيوان، ومثل الماء الذي تسبح فيه الأسماك، إن الأطفال في سنتهم الأولى يشتقون أفكارهم من توجهاتهم البيئية التي سوف يسيطرون عليها فيما بعد" . (Montessori,1936b,p.53)

الفترة الحساسة للتفاصيل

مابين السنة الأولى والثانية من العمر يركز الأطفال إنتباههم على التفاصيل الدقيقة، مثلا هم يكتشفون الحشرات الصغيرة التي لا نلاحظها، أو عندما نعرض عليهم صورا، يبدو لنا أنهم يهملون الموضوعات الرئيسية فيها التي نعتبرها مهمة

◆ كانت مونتسوري غامضة إلى حد ما فيما يتعلق بالأعمار المحددة للفترات الحساسة، ولهذا فإن الأعمار الواردة في هذا الفصل ليست محددة بشكل نهائي.

ويركزون بدلا منها على أشياء دقيقة في خلفية الصورة، هذا الإهتمام بالتفاصيل يشير إلى تغير في النمو النفسي للطفل، فبينما كانوا في السابق منجذبين نحو الأشياء المزخرفة والألوان والأضواء البراقة، نجدهم الآن يحاولون ملأ الفراغ في خبراتهم لأقصى ما يستطيعون، بالنسبة للكبار يبدو أن إهتمام الطفل الصغير بأدق التفاصيل مسألة محيرة، "إنها دليل أكثر على أن الجانب النفسي في شخصية الطفل يختلف كثيرا عن شخصية الكبار وأنه يختلف نوعيا وليس فقط كميا" (Montessori,1936b,p.69).

الفترة الحساسة لإستخدام اليدين

ثالثة الفترات الحساسة خاصة باستخدام اليدين، مابين ١٨ شهر وثلاث سنوات في العمر، يقبض الأطفال على الأشياء، إنهم يستمتعون بفتح وغلق الأشياء، يضعون الأشياء في صناديق أوعلب ثم يخرجونها، يجمعون الأشياء في أكوام مع بعض (Montessori,1936b,p.83) خلال السنتين التاليتين أو ما حولهما يدققون حركاتهم وإحساساتهم اللمسية، فمثلا، طفل الرابعة يستمتع بالتعرف على الأشياء بلمسها أثناء غمض العين، وهي لعبة تنال إهتماما كبيرا لدى الأطفال أكثر من الكبار (Montessori,1948,pp.127-129).

الفترة الحساسة للمشي

أكثر الفترات الحساسة ظهورا في إستعداداتها هي المشي، فتعلم المشي حسبما تقول مونتسوري هو ميلاد ثاني للطفل، حيث يتحول من إنسان عاجز إلى إنسان نشط، (Montessori,1936b,p.77) وحيث يكون الأطفال مدفوعين بشكل لا يمكن مقاومته في محاولتهم للمشي، وحيث يمشون وهم مفعمون بالفخر لأنهم قد عرفوا كيفية المشي، ونحن غالبا ما نفشل في إدراك أن المشي مثله مثل سلوكيات أخرى يعني بالنسبة للطفل شيئا مختلفا عما يعنيه لنا، فنحن الكبار عندنا نمشي يكون لدينا في عقولنا جهة نمشي نحوها، نريد أن نصل إلى مكان ما، أما الصغير فهو على العكس، إنه يمشي من أجل المشي، وهو على سبيل المثال قد يمشي صعودا ونزولا على السلم مرارا وتكرارا إنه لا يمشي لكي يصل إلى مكان ما، لكنه يمشي لكي "يستكمل وظيفته وبالتالي فإن هدفه شئ ما إبداعي بالنسبة لنفسه." (Montessori,1936b,p.78).

الفترة الحساسة للغة

الفترة الحساسة الخامسة، وربما الأهم والأجدر بالملاحظة بينها جميعا، تقوم على إكتساب اللغة، والجدير بالملاحظة هو السرعة التي يكتسب بها الطفل مثل هذه العملية

المركبة. لكي يكتسب الطفل لغة، لا يكفي أن يتعلم كلمات ومعاني، لكن قواعدها، نظامها الذي يحدد متى نستخدم كل جزء من أجزائها في حديثنا، لو أننا نقول مثلا "الدمية فوق الطاولة" فإن المعنى الذي نقصده من هذه الكلمات يأتي من النظام الذي قلناه، ولو أننا قلنا "على دمية الـ تكون طاولة فوق الـ" فإنه من الصعب الحصول على المعنى الذي نريد (Montessori,1949,p.25) القواعد النحوية مجردة ومحيرة للدرجة التي تجعل متعلمي اللغة مازالوا يحاولون فهمها بطريقة أساسية، ومع هذا فإن الأطفال يسيطرون عليها دونما تفكير حولها، إذا تعرض الطفل للغتين فإنه يسيطر عليهما معا (Montessori,1949,p.11)

ولأن قدرة الطفل على إكتساب اللغة قدرة عظيمة، فلقد إنتهت مونتسوري الى القول باهمية منح الطفل فرصة إستقبال اللغة مع آلية خاصة بتقديمها له (Montessori,1949,p.113)، هذه الألية تختلف تماما عن أي شئ آخر في الحياة العقلية للطفل الكبير أو البالغ، فبينما نتعلم نحن لغة ثانية بكثير من التروي، ونصارع عن وعي لتذكر القواعد المتعلقة بالأزمنة والصفات وغيرها، فإن الطفل يتشرب اللغة بدون وعي أي بعفوية وتلقائية، وطبقا لوصف مونتسوري فإن إكتساب الطفل للغة يبدو وكأنه نوع من البصمة. في وقت محدد وحرج من الشهور القليلة الأولى وحتى عمر سنتين ونصف إلى ثلاثة، يكون الأطفال مجهزين فطريا لإمتصاص الأصوات والكلمات والقواعد من البيئة "الطفل لا يمتص هذه الإنطباعات بعقله، لكن بحياته نفسها" (Montessori,1949,p.24)، الأصوات تخلق إنطباعات ذات كثافة وعاطفة، إنها تحرك لدى الطفل أليافا عصبية غيرمرئية في جسمه، وتظل هذه الألياف تعمل على إعادة إنتاج هذه الأصوات مرة أخرى، (Montessori,1949,p.24)، نحن الكبار لا نستطيع أن نتخيل مثل هذه الخبرة إلا إذا إستطعنا إستعادة الشعور العميق الذي يتحرك فينا عند سماع سيمفونية، ثم بعد ذلك نتخيل شعورا مماثلا وأكثر منه قوة لعدد من المرات، هذه الحساسية المفرطة للغة تقوم بدورها خلال السنوات الثلاثة الأولى من عمرالطفل أو ما حولها ثم تمضي.

تقول مونتسوري أنه لأن إكتساب اللغة محكوم بعوامل النضج والفطرة، فإن النمو اللغوي للطفل يتبع نفس المراحل بصرف النظر عن المكان الذي يكون فيه الطفل (1949,p111) مثلا، جميعهم يتقدمون من مرحلة المناغاة إلى مرحلة بداية الكلام، بعدها يدخلون مرحلة تكوين جملة من كلمتين مثل (ولد ذهب Boy go) وعندئذ يمر الطفل في مرحلة يسيطر فيها ويشكل متزايد تدريجيا على بناء جمل أكثر تركيبا، هذه المراحل

حسب تأكيد مونتسوري لا تتولد تدريجيا وبأسلوب مستمر، حيث يبدو كما لو كانت هناك فترات عديدة وكأن الطفل لا يحرز أي تقدم ثم يأتي بعدها إنجاز جديد مفاجئ في شكل إنفجاري، مثل أن يندفع الطفل بعدد من الكلمات الجديدة أو أن يسيطر على مجموعة من القواعد لتكوين أجزاء من الكلام مثل المقاطع الأولى والأخيرة من الكلمة (Montessori,1949,p.114).

فيما بين عمر الثالثة وحتى السادسة نلمس أن الأطفال لم يعودوا يتشربون الكلمات أو القواعد بدون وعي، لكنهم مازالوا في المرحلة الحساسة لإكتساب اللغة بحيث يكونوا

الميلاد	سنة واحدة	سنتان	ثلاث سنوات	اربع سنوات	خمس سنوات	ست سنوات
	المشي					
	الإهتمام بالتفاصيل					
	الحاجة – إلى النظام					
	الاكتساب غير الواعي للغة			الإكتساب الواعي للغة		
		استخدام اليد، تحسين حركة اليد واللمس				

(شكل ٤-١)
بعض الفترات الحساسة المبكرة

في هذا الوقت أكثر وعيا بتعلم أشكال نحوية جديدة ويشعرون بكثير من الفخر والسرور بمايفعلون (راجع شكل ٤-١).

ما أن يصل الطفل إلى الخامسة أو السادسة ويكون مستعدا ومهيئا للمدرسة التقليدية إلا ويكون قد تعلم الكلام" وكل ذلك يحدث بدون مدرس، إنه إكتساب تلقائي، ونحن بعد أن حقق ذلك بنفسه، نرسله إلى المدرسة وكأننا قد منحناه الكثير لكي نعلمه الألف باء." (Montessori,1949,p.115) ونكون أيضا أكثر جرأة عندما نركز على عيوب الطفل التي هي من التفاهة بمكان مقارنة بانجازاته، ونرى كيف يفترض الكبار أن ما يعلمونه للطفل يصعد إلى عنان السماء ليكون كل شئ، في حين يبالغون بشدة في التقليل والحط من شأن وقيمة إمكانات الطفل في أن يتعلم بنفسه.

التربية المبكرة في المنزل

يكون الأطفال في مختلف فتراتهم الحساسة مدفوعين بدوافع داخلية لكي يسيطروا

في استقلالية وبالاعتماد على أنفسهم على خبرات معينة، هدف التربية هو أن تساعد هذه العملية. طالما أن الأطفال عادة لا يدخلون إلى دار رعاية أو أحد مدارس مونتسوري حتى يصلوا إلى عمر الثانية أو الثالثة، فإن الآباء أو من يقومون على رعايتهم هم المعلمين الأوائل، ولكي نساعد حقا، نحن لسنا في حاجة إلى معرفة رسمية بعلم نفس الطفل، ما نحتاجه هو إتجاه محدد، نحن نحتاج لأن ندرك ونتحقق من أن وظيفتنا ليس توجيه تعلم الطفل ينبغي أن يكون لدينا ثقة في قوى البنية الداخلية للطفل، وفي نفس الوقت، ليس علينا أن نتجاهل أو نهمل أطفالنا، ما نستطيع عمله هو أن نهيء لهم الفرص ليتعلموا من هو أكثر حيوية بالنسبة لهم، علينا أن نلاحظ إهتماماتهم العفوية، ونتيح لهم فرصة متابعتها وتحقيقها. على سبيل المثال، تحدثت مونتسوري (1936b,p.49) عن حاضنة تدفع طفلة تبلغ خممسة شهور في عربة أطفال عبر ممرات حديقة، الطفلة كانت تظهرسرورها عند رؤيتها لحجر رخامي أبيض مثبت بالأسمنت في جدار رمادي قديم، بحيث كان من الواضح أن سرورهذه الطفلة إنما يرجع لإكتشافها أن الحجر كان في نفس مكانه كل يوم، إن إحساس الطفلة بالنظام كان ينمو، على كل الأحوال فإن الحاضنة ومع ملاحظتهاالإهتمام الطفلة كانت تقف كل يوم لتسمح للطفلة بالنظر إلى ما تريد، لم تكن الحاضنة إذن مجرد شخص يدفع العربة في المكان، بل كانت تتيح الفرصة لإهتمامات الطفلة لكي توجهها، إنها لم تكن تعلم الطفلة بالمعنى المعروف لكنها كانت تتصرف تصرف المعلم المثالي، لأنها كانت تهيء الفرصة لحدوث كل إتصال عفوي يعمل لدى الطفلة.

ولنضرب مثالا آخر، يستطيع الوالدان مساعدة أبنائهم خلال الفترة الحساسة للمشي، بعض الآباء يستمتع بمتابعة سيطرة إبنه على المهارة الجديدة، إنهم يتابعون أطفالهم أثناء سيرهم لمسافات أطول مندهشين ومتوقفين عندما يتوقف أبناؤهم لإلقاء نظرة على شئ جديد، وهم أيضا يعطون أبناءهم الوقت للسيطرة على مهارات جديدة في المشي مثل صعود درجات سلم، إنهم يتتبعون أيقاع خطوات ابنائهم ويستمتعون بمراقبة الشعور بالفخر أثناء إكتساب المهارات الجديدة (Montessori,1936b,Ch.11)، ومع ذلك فهناك آباء آخرين يفشلون في إتاحة الفرصة الكافية لأبنائهم للسيطرة على المشي بمعرفتهم وبأسلوبهم الخاص، بعضهم يحاول أن يعلم الطفل المشي، ممارسته قد تعطي الطفل إحساسا بأن جهده الذاتي غير صحيح أو أن يفشل الآباء في التحقق مما يعنيه المشي بالنسبة للطفل، إنهم يفترضون أن الطفل مثلهم يريد أن يتوجه إلى مكان ما، لذا فإنهم يلتقطون أبناءهم ويحملونهم أو يدفعونهم في مشاياتهم لكي يصلوا للوجهة التي

يريدون بسرعة أكبر، أو أن يصبح الآباء أكثر خوفا لأين يقودهم المشي الذي يقومون به، لذا فإنهم يحيطونهم بوسائل الحماية مثل الحظائر المتنقلة (Montessori,1936b,Ch.11).

كل الأطفال العاديين بطبيعة الحال، يتعلمون فعليا المشي، لكن ردود أفعال الآباء تؤثر على مشاعر الأطفال فيما يتعلق بإيقاعاتهم وإعتمادهم على أنفسهم، فمن جهة إنهم يكتسبون الشعور بالحرية والإعتماد على النفس من خلال السيطرة على مهارة هامة من خلال جهدهم الخاص، ومن جهة أخرى فإنهم يجدون أن جهودهم الخاصة في محاولة السيطرة على المهارة قد تحدث آثارا سلبية، والنتيجة قد تكون كبح بطئ لعوامل الدفع أو الحث الداخلية، ومن المحتمل أن تكون القدرات الرياضية التالية والرشاقة الجسمية والنشاط مرتبطه بالطريقة أو الأسلوب الذي يتعلم فيه الأطفال المشي.

مدرسة مونتسوري

عندما يبلغ الأطفال سنتين أو سنتين ونصف يمكنهم دخول مدرسة مونتسوري، هناك يمكنهم أن يتعلموا في نفس الصف مع أطفال تصل أعمارهم إلى الخامسة أو السادسة، تقريبا مثل عمر الأطفال في منزل مونتسوري للأطفال، ولقد قام أتباع مونتسوري بفتح المزيد من المدارس حتى يستطيع الأطفال الإستمرار مع طرق مونتسوري المتقدمة حتى خلال المرحلة الثانوية، لكن الأعمار ظلت في حدود السادسة وحتى التاسعة نظرا لما شعرت به مونتسوري من أن هذه الترتيبات (أي الحدود العمرية) تبدو ممتعة للأطفال.

الإستقلالية والتركيز

هدف التربية في المدرسة هو نفس هدفها في المنزل، وليس على المدرس أن يحاول أن يوجه أويعلم أويدرب أو يتحمل مسئولية الطفل، بل عليه أن يحاول إتاحة الفرصة للطفل لكي يسيطر على مواقفه معتمدا على نفسه، الإفتراض هو أن البيئة المدرسية لو توفرت فيها المواد المناسبة أي تلك التي تتفق مع حاجات الأطفال الداخلية في مختلف الفترات الحساسة، فسوف يعمل الأطفال بحماس وبمعرفتهم وعلى مسئوليتهم وبدون إشراف الكبار.

ولتوفير البيئة الصحيحة، أمضت مونتسوري وقتا طويلا في البداية فقط لمجرد ملاحظة سلوك الأطفال بالنظر لمختلف الموضوعات، ثم استعادت مونتسوري في ذهنها ما ذكره الاطفال عن الأهمية النسبية لهذه الموضوعات بالنسبة لهم، لقد أخبروها بطريقة دراماتيكية عندما تلقوا موادا تقابل وبعمق حاجاتهم الداخلية ولقد عملوا بهذه المواد بتركيز يثير الدهشة.

ولقد إنتبهت مونتسوري أول ما إنتبهت إلى إمكانات الطفل على التركيز في الجهد، عندما رأت طفلة ذات أربع أعوام في منزل الأطفال تلعب بالإسطوانات، أي أنها تضع إسطوانات مختلفة الأحجام في الفتحات الخشبية حتى تنتهي من وضع كل منها في مكانها ثم بعد ذلك عليها أن تخرجهم مرة أخرى وتخلطهم وتبدأ من جديد، وطوال الوقت وهي غافلة تماما عن العالم من حولها، وبعد أن كررت هذا التدريب أربعة عشر مرة، قررت مونتسوري أن تختبر مدى تركيزها، فطلبت من باقي الفصل أن يتحركوا وأن يغنوا بصوت مرتفع ، لكن الطفلة إستمرت في عملها. قامت مونتسوري بعد ذلك برفع كرسي الطفلة وعليه الطفلة ذاتها فوق الطاولة، لكن الطفلة جمعت الإسطوانات في حجرها، واستمرت في العمل غيرمدركة مايجرى من حولها، أخيراً وبعد تكرار العمل ٤٢ مرة توقفت الطفلة من تلقاء نفسها، كما لو كانت تستيقظ من حلم وهي في سعادة (Montessori,1936b,p.119).

لاحظت مونتسوري نفس الظاهرة في مواقف ومناسبات لا تعد ولا تحصى، حيث يعمل الأطفال شيئا ما لمرات ومرات وعندما ينتهون من العمل يظهر عليهم الإستقرار والمرح، وكأنه قد تحقق لديهم السلام الداخلي، وبدا وكأن الأطفال ينجزون خلال عمل





(شكل ٤-٣)
الأطفال يعملون على ألعاب الربط كتدريب في حياتهم اليومية
St.Michael's Montessori school New York City.

مكثف حالتهم الحقيقية أو الطبيعية، وعندئذ أطلقت مونتسوري على هذه العملية اسم الطبيعة (1949,p.206) بعد ذلك إعتبرت مونتسوري أن توفير البيئة الأكثر تناسبا مع هذا الجهد المركز، أحد أهم أهدافها.

الإختيار الحر

في مجال تهيئة وإعداد البيئة، حاولت مونتسوري أن تستبعد أفكارها الخاصة حول ماذا ينبغي أن يتعلم الأطفال لترى ماذا يختار الأطفال أنفسهم عندما تتاح لهم فرص الإختيار، وقد أدت إختياراتهم الحرة بالفعل إلى أن يعملوا في المهام التي إستحوذت على افكارهم، على سبيل المثال لاحظت مونتسوري أن الطفل في عمر عامين عندما تترك له حرية الحركة في المكان (الغرفة مثلا) كان يعدل الأشياء في أماكنها ويضعها في نظامها، ولو حدث مثلا أن إنزلقت زجاجة ماء من بين يدى الطفل، فإن الآخرين يتدافعون لجمع الزجاج المكسور ومسح الأرض (Montessori,1936,p.121) وما لاحظته مونتسوري كان يعبر عن حاجة الأطفال للنظام، وتبعا لذلك، فلقد نوعت وبدلت في البيئة بحيث تتحقق لهم هذه الحاجة، حيث وفرت بعض أحواض الغسيل الصغيرة حتى يستطيع الأطفال غسل أيديهم واستخدام الفرشاة لتنظيف أسنانهم، أعدت أيضا طاولات صغيرة وكراسي صغيرة بحيث يمكنهم ترتيبها في وضعها الصحيح، وجعلت الخزانات منخفضة بحيث يستطيع الأطفال وضع الأشياء حيث ينبغي لها أن توضع، وبهذه الطريقة فإن أنشطة الحياة اليومية أصبحت جزءا من المنهج، واستمتع الأطفال بهذه الأنشطة وبخاصة أطفال الثانية الذين كانوا أكثر جدية في البحث في أرجاء الغرفة ليروا ما إذا كان هناك شئ ليس في موضعه، لأن تنظيم البيئة يقابل أكثر حاجاتهم الداخلية عمقا (Montessori,1948,p.88)، وفي هذه الأيام ورغم استقرار الأدوات التي تقوم عليها مدرسة مونتسوري، إلا أن المدرسين مازالوا يعتمدون وبشدة على مبدأ الإختيار الحر، كل طفل يذهب الى الخزانة ويختار الجهاز الذي يريد العمل أو اللعب به، والمدرس يثق في أن الطفل سوف يختار المهمة التي تقابل إحتياجاته الداخلية.

ورغم أن المدرس يسمح بالاختيار الحر إلا أنه من حين لآخر يقدم لطفل مهمة جديدة يلمس أن الإستعداد لأدائها قد ظهر على الطفل، ولا يقدم المدرس على « ذلك إلا بأسلوب مناسب حيث يقدم المادة ببساطة ووضوح ثم ينسحب خطوة للخلف ليلاحظ سلوك الطفل، يلاحظ المدرس التركيز والتكرار، فإذا لم يظهر الطفل إستعدادا فعليا للمهمة الجديدة فإنه سوف يتركها ليوم آخر، المدرس هنا ينبغي أن يكون مهتما بتجنب إعطاء الطفل إنطباع أنه لا بد من أن يتعلم شيئا معينا لأن ذلك سوف يحد من قدرة

الطفل على متابعة ميوله الخاصة. وإذا ما شرع الطفل في العمل بنشاط بالمادة الجديدة ، فما على المدرس إلا أن يتحرك جانبا ويترك الطفل في عمله معتمدا على نفسه" (Lillard,1972,pp.56-58)، وطبقا لمونتسوري، فإن إتجاهات المدرس لا بد وأن تكون سلبية أساسا أي أن يكون مجرد مراقب (Montessori,1936a,p.39) حيث يقضي معظم وقته ببساطة ملاحظا للأطفال ومحاولا أن يتوقع الإحتياجات المحددة لكل طفل ودرجة إستمداده لها.

الثواب والعقاب

يعتبر المدرس في مدرسة مونتسوري متابعاً أكثر منه مديراً حيث يقود الطفل الطريق، يكشف عن إحتياجاته وبحيث يأتي تصرف المدرس في مدرسة مونتسوري بشكل مختلف تماما عن المدرس النمطي الذي يضع أهدافا للطفل ويحاول تحمل مسئوليه تعليمه أياها. غالبا ما يجد المدرس التقليدي نقصا في حماس الأطفال لتعلم الأشياء التي يطلبها منهم، وهنا يعتمد المدرس وبشدة على الثواب والعقاب مثل المدح والدرجات والتهديد والنقد، ومع ذلك فغالبا ما تؤدي هذه الإغراءات إلى نتائج عكسية، إذ أن الطفل غالبا ما يصبح مهتما بالتقييم الخارجي، متخوفا للغاية من أن تأتي إجاباته خاطئة وأن يبدو غبيا أو سخيفا، وبالتالي لا يستطيع أن يركز بعمق في العمل المطلوب منه، ولأن الطفل يكون مدفوعا بمثل هذه الضغوط، فإنه من الممكن أن يتعلم قدرا من الموضوع، لكنه يمكن بسهوله أن يكره المدرسة وعملية التعلم (Montessori,1948,p.14;Holt,1964)، وعلى نفس الدرجة من الأهمية، فإن التقييم الخارجي يسرق من الأطفال إعتمادهم على أنفسهم، إذ سرعان ما يوجه الأطفال أبصارهم للسلطة الخارجية مثل المدرس ليعرفوا ما الذي يتوجب عليهم عمله أو قوله، ولقد أحست مونتسوري أن السلطات تستخدم الثواب والعقاب مبدئيا لدفع الأطفال للخضوع والإذعان لإرادتها، وتساءلت مثلها مثل روسو عن كيفية تفكير الطفل إعتمادا على نفسه رغم قلقه على التقبل أو الرفض الخارجي أو عن كيف يجرؤ مثل هذا الطفل على نقد النظام الإجتماعي المتفق عليه (Montessori,1948,pp.14-18)، وعلى هذا الأساس فإن الثواب والعقاب ليس لهما مكان في مدرسة مونتسوري، حيث يثق مدرسو مونتسوري بأن تعرفهم على ميول الأطفال العفوية يجعلهم يدركون الموضوعات التي يعمل الأطفال فيها عن قصد وعلى مسئوليتهم وأنهم يعملون ذلك عن حافز واضح يستكملون به إمكاناتهم، وسوف تصبح التدعيمات الخارجية عندئذ غير ضرورية. أما المدرس التقليدي فغالبا ما يبرر الثواب والعقاب باعتبارهما ضرورة لأن الطفل في

حاجة لأن يعرف الصواب من الخطأ وتوافق مونتسوري على أن الطفل في حاجة لأن يتعلم من أخطائه، لكنها لا تريد للطفل أن يلتفت للكبار للحصول على مثل هذه المعلومات ولذا فقد قامت بتطوير موضوعات عديدة يمكن ضبط وكشف الأخطاء فيها. مثال ذلك الإسطوانات التي تعلم الأبعاد المكانية لها هذه الخاصية، لأن الطفل إذا لم يضع كل إسطوانة في فتحتها الصحيحة فسوف تبقى لديه إسطوانة ليس لها مكان، وعندما يلمس الطفل ذلك، فإن إهتماماته تتزايد ويسعى لتصحيح المسألة بنفسه، وهكذا فإن التعرف على الخطأ يمكنه من تصحيح أخطائه بنفسه دون الإعتماد على الكبار للنقد أو للنصيحة.

الإعداد التدريجي

وجدت مونتسوري أن الأطفال لا يمكنهم تعلم مهارات كثيرة، جميعها دفعة واحدة، فمثلا طفل الرابعة غالبا ما يصاب بخيبة أمل في محاولاته لربط الحذاء وتزرير المعطف، كنتيجة لحثه الداخلي على الإعتماد على نفسه، لكن هذه المهام صعبة جدا عليهم نظرا لنقص مهاراتهم الحركية الدقيقة، ولكي يتم التعامل مع هذه المشاكل، طورت مونتسوري مواداً وموضوعات تمكن الطفل من تعلم المهارات على خطوات وفي مستويات يمكنهم السيطرة عليها، في حالة ربط الحذاء، أعدت مونتسوري إطارا واسعا للربط، (انظر شكل ٤-٣) حتى يستطيع الأطفال ممارسة الربط الصحيح نمطيا بحركات عضلية كبيرة، وهي أيضا إستعملت مبدأ الأعداد غير المباشر، أي أنها قدمت مهاما غير مرتبطة مثل تقطيع الفواكه ومسك القلم، حيث من خلالها يتمكن الطفل من إستكمال السيطرة على اليد بشكل متوازي، وعندما يقرر الطفل ربط حذائه، فإنه يكون مستعدا لذلك لأنه سيطر تدريجيا على كل المهارات الفرعية الضرورية. (انظر شكل ٤-٣) (Montessori,1948,pp.93;224).

القراءة والكتابة

عرضنا فيما سبق أمثلة لبعض المهام التي تصور جزءا من طريقة مونتسوري، حيث أننا لا نستطيع أن نعرض كل عناصرمنهج مونتسوري في هذا الكتاب ، لكننا سوف نوضح مدخل مونتسوري في أحد المجالات الهامة وهو القراءة والكتابة❖ .

وجدت مونتسوري أنه لو بدأنا تعليم الأطفال القراءة والكتابة عند عمر الرابعة ، فإنهم سوف يقبلون على تعليمها بحماس كبير ، ذلك لأنهم لا زالوا في المرحلة

❖ لقراءة تلخيص لطريقة مونتسوري في تعليم الحساب، راجع (Montessori,1948,Chs.18;19)

الحساسة لإكتساب اللغة، لقد سيطروا توا على اللغة دونما وعي، وهم الآن في تشوق لأن يتعلموا كل شئ عنها بمستوى أكثر من الوعي، وهذا مايسمح لهم به تعليمهم القراءة والكتابة، أما لو إنتظرنا حتى عمر السادسة أو السابعة لكي نعلم الأطفال اللغة المكتوبة كما يحدث في المدارس عادة، تصبح المهمة أكثر صعوبة لأن الفترة الحساسة للغة تكون قد إنقضت بالفعل، (Montessori,1948,p.276)، طفل الرابعة سوف يسيطر على الكتابة قبل القراءة عادة ، ذلك لأن الكتابة محسوسة أكثركنشاط وبالتالي تناسب بشكل أفضل اسلوب الطفل الصغير في التعلم (Montessori,1948,p.233)، ومع ذلك فإننا لا نستطيع أن نعلم الطفل الكتابة مرة واحدة. لو طلبنا من طفل الرابعة أن ينطق حرفا ويكتبه فإنه لن يستطيع ذلك، ذلك لأنه من المفروض أن نقدم الكتابة خلال سلسلة من التدريبات التمهيدية المنفصلة، أولا نعرض على الطفل كيف يمسك قلما ثم يمارس رسما لحدود خارجية ، الأطفال يحبون أن يرسموا بأكبر قدر من الدقة يستطيعونه، لأنهم يمرون في الفترة الحساسة لتدقيق حركة اليدين، وهم أيضا بصدد السيطرة على التناسق بين العين واليد من خلال تدريبات الحياة اليومية مثل قطع الخضروات وصب السوائل وتلميع الفضة، وفي تدريب آخر يمر الأطفال باصابعهم على حروف رملية مكتوبة على قطع خشبية وملصقة عليها (انظر شكل ٤-٤).

(شكل ٤-٤)
طفلة تستخدم الحروف الرملية
Montessori School New york City

على سبيل المثال ينطق الأطفال صوت الحرف m ويمرون بأصابعهم عليه أثناء نطقهم صوته، الحروف مكتوبة بالخط اليدوي أ ي مخطوطة Script وليست مطبوعة لأن حركة أصابع الأطفال على المخطوطة أكثر حرية وطبيعية، إنهم يحبون تكرار هذا التدريب لأنهم

مازالوا يمرون في الفترة الحساسة لتعلم الأصوات وصقل حاسة اللمس لديهم، وعلى العكس من ذلك فإن طفل السادسة لا يبدي أي سرور من التعامل مع الحروف الرملية لأنه قد خرج بالفعل من المرحلة الحساسة للمس، والحروف من حسن الحظ لها ضبطها الذاتي الذي يساعد في إكتشاف الخطأ وذلك عندما يشعر الطفل أنه قد خرج باصبعه عن الحرف ولامس الخشب، لأن الخشب له ملمس مختلف كفيل بتنبيهه. (Montessori,1948,p.229) .

في تدريب ثالث، يقدم للطفل ألف باء متحركة تسمح للطفل تكوين كلمات من هذه الحروف، فمثلا ينظرون إلى صورة قطة، ينطقون حروفها، ثم يجمعون الحروف لتكوين الكلمة، وهكذا يكررون بلا نهاية هذا التدريب بسبب ميولهم التلقائية في عناصر اللغة المنطوقة، وخلال هذا التدريب وغيره من التدريبات المنفصلة يتعلم الطفل مهارات متنوعة بما فيها الكتابة، وعندما يتوصل الطفل الى جمع هذه المهارات معا ويبدأ في كتابة الحروف، فإنهم في العادة ينتقلون الى حالة من الطفرة في الكتابة أو ما يمكن تسميته إنفجارا كتابيا وقد يستمرون في الكتابة طوال اليوم (Montessori,1948,pp.234-237;239) وبطبيعة الحال فأن الكتابة تفتح الباب أمام القراءة، ففي خلال الكتابة يشكل الأطفال ذاكرة عضلية وبصرية للحروف والكلمات وبالتالي يمكن تذكرها، وعلى هذا الأساس فإن طفل الخامسة أو السادسة الذي تعلم الكتابة يمكنه أن يتعلم القراءة بمساعدة قليلة من المدرس (Lillard,1972,p.122). الأطفال غالبا ما يقولون أن لا أحد علمهم القراءة على الإطلاق. مونتسوري تؤيد ذلك بالفعل، طريقتها الأساسية تمثلت في عرض كلمة مطبوعة على بطاقة، تطلب من الطفل أن ينطقها، ثم أن ينطقها بسرعة وبسرعة أكثر وما يحدث هو أنه في معظم الحالات فإن الأطفال يلتقطون بسرعة ويبدأون في قراءة الكلمات بمعرفتهم - خلال الفترة التمهيدية للقراءة ككل- لا ينظر الأطفال إلى الكتاب، وعندما يلتقطون الكتاب لأول مرة، فإنهم يستطيعون القراءة فيه مباشرة وبالتالي فإنهم يتجنبون كل خبرات الإحباط والصراع التي يواجهها الأطفال كثيرا مع الكتب، بعد ذلك يسعد الأطفال بقراءة كل شئ يقع تحت أبصارهم نتيجة لما إنتقلوا إليه من طفرة قرائية أسوة بالطفرة الكتابية .(Montessori,1948,p.253)

إن العناية الفائقة التي أعدت بها مونتسوري كل خطوة صغيرة لشئ يثير الإعجاب إن التدريبات منظمة بحيث يواجهها الطفل في سهولة لأن كل منها يقابل أسلوب الطفل الطبيعي في التعلم، والطريقة تتعارض بحدة مع أساليب معظم المدرسين الذين يقدمون للأطفال دروسا ثم بعد ذلك يمضون معظم وقتهم في نقدهم بسبب أخطائهم، ولقد

شعرت مونتسوري أن النقد عملية متواضعة ولا تشير إلى شئ وبدلا من الإنتقاد الذي تتشتت آثاره، كان على المدرسين أن يتوصلوا إلى أساليب تساعد في إكتساب وتكوين المهارات (Montessori,1949,p.245).

سوء السلوك

لقد أكدنا كيف كان مدرسو مونتسوري يقدرون إستقلالية الطفل وإعتماده على نفسه، وكيف أنهم كانوا يتجنبون فرض توقعاتهم على الطفل أو حتى توجيه المديح أو النقد له، وهذا صحيح بالنظر إلى المجال العقلي، أما فيما يتعلق بسوء التصرف أخلاقيا فهذا شئ آخر، حيث لا يسمح للطفل أن يفسد المناخ الصفي، وحيث أنهم في مدرسة مونتسوري يعتبرون إحترام الأشياء والأشخاص عادة تنمو بشكل طبيعي تماما، فالأطفال يعرفون أهمية ما يعملونه بأنفسهم ولذا فإنهم يحترمون عمل الآخرين، ولو حدث وضايقوا طفلا آخر في حالة تركيز عميق في عمله، فإن هذا الطفل يصر على أن يترك لشأنه أو عمله وبطريقة تجعلهم أوتوماتيكياً يحترمون رغبته،ومع هذا فقد يتدخل المدرس في بعض المواقف، ولقد أوصت مونتسوري (Montessori,1948,p.62) بعزل الطفل للحظة، وبهذا الأسلوب تكون لديه الفرصة ليرى قيمة العمل بالنسبة للآخرين ، ويحس بما يفقده في هذه اللحظة، وسوف يبدأ الطفل عمله البناء بعد ذلك دون المزيد من الدفع من جانبنا.

وبصفة عامة فإن وجهة نظر مونتسوري في النظام تختلف عما لدى المدرسين

صندوق (٤-١) وجهة نظر طفلين في عمر السادسة في بعض الأمور المدرسية

لاحظ الفرق في دور المدرس في عقلي هذين الطفلين		
السؤال الموجه للطفلين	إجابة طفل المدرسة العادية	إجابة طفل مدرسة مونتسوري
١- من علمك القراءة؟	مدرس	لا أحد، لقد قرأت الكتاب فقط لأرى إن كنت أستطيع القراءة.
٢- هل تستطيع عمل أي شئ تريده؟	لا، لا يمكنني الذهاب للحمام في أي وقته لكن ليس أكثر من أربع مرات	يمكنني ان اعمل أي شيء اريده أو اختاره
٣- ماذا يحدث لو أنك ضايقت زميلا لك أثناء عمله؟	سوف أتعرض لمشكلة مع المدرس	سوف يقول "من فضلك إذهب عني لأني مشغول" وماذا تفعل عندئذ؟ سوف أتركه لعمله لأنني لا اريد أن يضايقني أحد أثناء عملي.

الآخرين الذين يعتقدون أن وظيفتهم هي حفظ النظام في الفصل، إنهم يصيحون "أريد أن يكون كل واحد في مكانة"، "ألم تسمع ما أمرتك به حالا"، " إذا لم تفعل ذلك في هذه اللحظة فلن تخرج في الفرصة" إن مدرسي مونتسوري ليسوا مغرمين بمثل هذا النوع من الطاعة، إن النظام الحقيقي ليس شيئا يمكن فرضه من الخارج بالتهديد أو بالوعيد، لكنه شئ ينبع من الداخل، من الطفل ذاته، وربما أثناء عبوره من حركاته الأولى غير المنظمة إلى تلك الحركات المنتظمة تلقائيا (Montessori,1948,p.56).

سوء السلوك من وجهة نظر مونتسوري يشير عادة إلى أن الطفل لا يحقق ذاته فيما يعمل، وبناء عليه فليس المطلوب هو فرض السلطة على الطفل ، لكن ملاحظته بدقة أكثر، حيث نكون في موقع يمكننا من أن نقدم له موضوعات تقابل حاجاته النمائية، إن المدرس يتوقع قدرا معينا من عدم الإستقرار والسلوك الغير ملتزم خلال الأيام الأولى من السنة الدراسية، لكن ما أن يستقر الأطفال في أعمالهم ويتم إستغراقهم فيها حتى يتحقق النظام دونما النادر من المشكلات.

الأوهام

كانت مونتسوري حساسة جدا تجاه محاولات إثراء حياة الأطفال الخيالية بقصص الجنيات والخرافات والقصص الخيالية، لقد رأت أن الخيال نتاج عقل فقد إرتباطه بالواقع (Montessorin,1917,p.255) فغير العاقلين أو فاقدي العقل يفقدون قدرتهم على التعامل مع الحقيقة وبالتالي يلتفتون لخيالاتهم الداخلية، إن موقف مونتسوري من الخيال قد يبدو متناقضا مع أحد المظلات الأساسية لديها وهو أننا ينبغي أن نتتبع المؤشرات الطبيعية للأطفال، لأن الأطفال كماتعترف هي لديهم ميل طبيعي نحو الخيال، وكما قالت "إن عقل الطفل يختلف عن عقولنا نحن الكبار، إنه يهرب من القيود والتحفظات القوية ويحب أن يجول في العوالم المدهشة للخيال" (Montessori,1917,p.255)، لكن مهمتنا هي أن نساعده في التغلب على هذه الميول. نحن عندما نقرأ لهم قصة خيالية أو نحكي لهم عن أحد القديسين فأننا نشجعهم على السذاجة، وهم عند سماعهم هذه القصص يكونون سلبيين ويأخذون الإنطباعات التي نقدمها لهم ويصدقون الأشياء الخيالية التي نقولها لهم ذلك لأنهم لم يطوروا بعد قدراتهم على التمييز والحكم، وما ينبغي علينا هو أن نساعدهم على تلبية حاجتهم إلى بناء هذه القدرات.

تعترف مونتسوري بالخيال المبدع مثل الذي يمتلكه الفنان، لكن إبداع الفنان مرتبط دائما بالحقيقة وبالواقع، والفنان يرى أشياء بوضوح أكثر منا ، وهو أكثر حساسية

للأشكال وللألوان، للتناغم والتنافر، " ويصقل قدراته ومواهبه على الملاحظة فهو يستكمل إمكاناته وينتج شيئا مميزا " (Montessori,1917,p.251)، فإذا أردنا أن نساعد الأطفال على أن يكونوا مبدعين، علينا أن نساعدهم في تنمية قدراتهم على الملاحظة والتمييز مع الأخذ في الإعتبار العالم الحقيقي وليس تشجيعهم على التحليق في عالم وهمي.

ملخص

إننا نفترض عادة أن مسئوليتنا هي أن نصوغ أو نشكل أطفالنا، أن نعلمهم كيف يفكروا ونحن في ذلك مخطئين، الأطفال يتعلمون بأنفسهم من واقع حاجاتهم الداخلية لتنمية إمكاناتهم، نحن نساعد الأطفال على النمو بتهيئة البيئة الصحيحة، تلك البيئة التي تتضمن من المواد والموضوعات ما يفي باحتياجات الأطفال الداخلية في مختلف المراحل أو الفترات الحساسة. وعلى سبيل المثال، طالما يحتاج صغار الأطفال إلى النظام فإن الأثاث والأشياء الأخرى ينبغي أن تصمم بطريقة تمكنهم من ترتيبها وبهذا الشكل فإنه يمكنهم وبفعالية ونشاط تنمية إحساسهم بالنظام والأتجاهات في العالم المحيط بهم، كما يمكن الوثوق إلى حد جدير بالاعتبار في أن يختار الأطفال بحرية المواد التي يحتاجونها والتي سوف يقبلون على العمل بها بكل التركيز الممكن. ويستطيع المدرسون أن يقدموا مهاما جديدة من وقت لآخر رغم ذلك، على أن تكون مبنية في ضوء توقعاتهم حول الفترات الحساسة للطفل، فمثلا عندما يظهر الطفل إهتماما باللغة المكتوبة، يمكن أن يقدم له المدرس مهمة تمهيدية مناسبة مثل الحروف الرملية تقابل الفترة الحساسة عند الطفل، عندئذ سوف يقدم في إستغراق على تتبع الحروف، وفي مثل هذا الموقف يكون المديح أو النقد شيئا غير ضروري بل وربما يسئ للموقف لأنهما قد يقللا من التركيز والإعتماد على النفس بخلق إهتمام بالتقييم الخارجي، وإنه لمن الأفضل كثيرا للأطفال أن نتركهم يصححون أخطاءهم الخاصة من خلال المواد المناسبة التي تمكنهم من ذلك.

ورغم أن مدرس مونتسوري لا ينتقد أبدا، ناهيك عن أن يعاقب طفلا بسبب الخطأ العقلي. فإن إساءات سلوك معينة لا يمكن التهاون بشأنها حيث ينبغي على الأطفال أن يحترموا ما يتعاملون معه من أشخاص أو موضوعات ، إساءة السلوك عاده تشير إلى أن الطفل لا يحقق ذاته فيما يفعل وبدلا من أمره بالطاعة على المدرس أن يبحث عن طرق تجعل الطفل يستغرق في العمل، مدرسة مونتسوري أخيرا لا تشجع الخيال، إن الطفل ينمو من خلال سيطرته على العالم الحقيقي.

التقويم

من واقع خبرتي، فأن من يزور إحدى مدارس مونتسوري سوف يخرج متأثرا وبخاصة بالإحترام التام الذي يتمتع به الفصل الدراسي، الجو يوحي غالبا بالدير monastry، حيث كل فرد منهمك بجدية في عمله، لا صياح من طرف المدرس، والأطفال كل منهم يحترم الآخر، وبالرغم من ذلك فإن علماء النفس يحاولون أن يعرفوا المزيد من النتائج الخاصة بالبحوث الإمبيريقية التي أجريت لتحديد أثر برنامج مونتسوري التربوي، الدراسات الجيدة حول هذا الموضوع نادرة وتفتقر إلى الشمول بشكل ملفت للنظر ولكنها عموما تشير إلى أن أطفال مدارس مونتسوري (أي أطفال الروضة أو ما قبل المدرسة) يحققون في إختبارات الأطفال مثل وربما أفضل مما يحققه أطفال الروضة التقليدية، أطفال مدرسة مونتسوري قد يقرأون ويتهجون بشكل جيد، لكن الباحثين كانوا أكثر تأثرا بالإتجاهات التي تنميها مدارس مونتسوري مثل التركيز والثقة والمثابرة والإعتماد على النفس (Evans, 1975,pp.270-275; Miller and Dyer, 1975;Chattin-McNichols, 1991).

لو أن مونتسوري أطلعت على مثل هذا النمط من النتائج، فلربما سرها ذلك لأن هدفها الأساسي لم يكن تحقيق درجات عالية في الإختبارات، بل الإتجاهات الداخلية، ولو أن أطفال مونتسوري تعلموا القراءة والكتابة بشكل نمطي في أي عمر مبكر، فهذا أمر لا بأس به، لكن في إطار فلسفتها الكلية فإن ذلك ليس إلا مجرد حسن حظ، إن مونتسوري إختارت أن تعلم أطفال أربع سنوات القراءة والكتابة فقط لأنهم كشفوا عن حث داخلي لكي يكتبوا في هذا العمر المبكر، وما لم تجد مثل هذا الحث الداخلي حتى ولو في عمر العاشرة ما كانت لتقدم على تعليمهم حتى هذا العمر، إنها لم تحاول أن تفرض مهاما على الأطفال لمجرد قلق الكبار على تعليم هذه المهام بالذات للأطفال في أسرع وقت ممكن، لقد كان إهتمامها قليلا بالسرعة التي يتعلم بها الأطفال مستويات معينة من المهارات أو تنميتها خلال سلم الإختبارات التحصيلية، في حين كان إهتمامها الأكبر باتجاهات الأطفال نحو التعلم، لقد أرادت أن تكسب حب الأطفال الطبيعي للتعلم وأن تستثمر إمكاناتهم في الإعتماد على أنفسهم وبالتركيز الممكن ، تلك الإتجاهات التي تظهر طبقا لجدول داخلي كما تقول "إن رؤيتي للمستقبل تخلو من الناس الذين يتكلمون عن الإمتحانات، ويتقدمون من الشهادة الثانوية إلى الشهادة الجامعية، بل عن أفراد ينتقلون من مرحلة إستقلالية إلى مرحلة أعلى منها وفقا لنشاطهم الذاتي ومن خلال جهودهم الخاصة وإرادتهم التي تبنى التطور الداخلي للفرد (Montessori,1936,Cited).

in :Montessori,1970,p.42)

رغم أن مونتسوري معروفة جيدا كمدرسة، إلا أن قدرها كمنظرة مجددة قد بخس، لقد أسهمت كثيرا في الفكر التربوي المعاصر، فمن جانب كانت من أوائل الذين تحدثوا عن إمكانية وجود الفترات الحساسة في النمو العقلي، كما أن إستبصاراتها حول إكتساب اللغة كانت أكثر تأثيرا، حيث أوضحت منذ فترة مبكرة جدا أن الأطفال يسيطرون بلا وعي على القواعد النحوية المركبة وقالت بوجود آلية فطرية لدى الأطفال تمكنهم من هذه السيطرة ،وقد أسهمت إقتراحاتها هذه في أعمال تشومسكي فيما بعد (انظر الفصل ١٦ من هذا الكتاب).

ما هي الإنتقادات الموجهة لمونتسوري؟ (Dewey and Dewey, 1915) إعتقد ديوي أن المدرس عند مونتسوري يقيد أحيانا حرية الطفل وإبداعه، وبخاصة عندما يجد الطفل جهازا صعبا بالنسبة له وبالتالي يحاول اللعب به بطريقة جديدة بشكل ما (الإسطوانات مثلا)، عندئذ سوف يقترح مدرس مونتسوري عليه العمل في شئ آخر، فالطفل ليس مسموحا له أن يجدد، مدرسو مونتسوري يجيبون على هذا الإنتقاد بأن الأطفال يشعرون داخليا بأنهم على خطأ في مثل هذه المهام وسوف يشعرون بأعمال إبداعية أكثر في مهام يكونون مستعدين لها، وما زال هؤلاء المدرسين يأملون أن تكون الأوقات التي يتدخلون فيها أقل ما يمكن.

نقد أساسي آخر يتمثل في أن مونتسوري أكدت على النمو العقلي للدرجة التي تجاهلت فيها النمو الإجتماعي والحياة الوجدانية للطفل، في فصل مدرسة مونتسوري يعمل الأطفال مبدئيا من خلال الأشياء المادية ولا يتفاعلون كثيرا مع بعضهم البعض أو مع المدرس، ويحاول المدرس كلما إستطاع أن يبقى في الخلفية تاركا للطفل فرصة أن يعمل على مسئوليته، من وجهة نظر مونتسوري الأشياء وليس الأشخاص هي أفضل معلم (Kramer,1976,p.21)، هذا الأسلوب يبنى الإستقلالية لكنه أيضا يترك الكثير خلفه طبقا لكرامر "يبدو أنه يترك الأبعاد الكلية لكونه إنسان – الجانب الوجداني" (Kramer,1976,p.21)، مونتسوري كان لديها بالطبع مبررات تدفعها للتشكك في التعلم القائم على الإندماج الإنفعالي مع الآخرين، حيث كانت ترى أنه من السهل جدا أن ينخدع الطفل في عملية التعلم، فيتعلم لتحقيق رضا الآخرين بدلا من أن يتعلم من أجل ذاته، ومع ذلك فأن كثيرين يعتقدون أن مونتسوري قد ذهبت بعيدا في الإتجاه المعاكس بحيث جعلت التعلم مسألة شخصية بحته.

إن إتجاه مونتسوري نحو الحياة الإنفعالية الداخلية للطفل يمكن تبسيطها من خلال

وجهة نظرها نحو الخيال والقصص الخرافية، لقد إعترفت أن الأطفال لديهم ميل طبيعي نحو الخيال ويستمتعون بالقصص الخرافية، لكنها لم تشجعهم على ذلك أبدا ، فالقصص الخيالية عندما تشجع الأطفال فقط على أن يبتعدوا عن الحقيقة ، بل أكثر من ذلك فإن الأطفال عندما يسمعون هذه القصص فإنهم يتلقون إنطباعات سلبية من الكبار، إنهم عندئذ لا يفكرون لأنفسهم (Montessori,1917,p.259).

ليس من الواضح لدينا ما إذا كان موقف مونتسوري صحيحا أم لا، فلقد أشار بتلهايم (Bettelheim,1976)، إلى أن القصص الخيالية لا تعلم الأطفال حقيقة أن يعتقدوا في الأحداث الخيالية، لأن الأطفال يعلمون أنها قصص خيالية ، ولأن القصص نفسها تجعل هذه النقطة واضحة أمامهم، "كان ياماكان"، "في سالف العصر والأوان" ومثلها (Bettelheim,1976,p.117) والأطفال بحدسهم يفهمون أن القصة نفسها غير حقيقية ، ورغم أن أحداثها خارجية، إلا أنها تكون موجهة إلى عوالمهم الداخلية، عوالم الآمال والقلق، على سبيل المثال "Hansel and gretel" تتعامل مع مخاوف الطفل من الإنفصال وتفعل ذلك بطريقة تشير إلى حل أو مخرج، إنها تشجع الأطفال بطريقة غير مباشرة على أن يكونوا معتمدين على أنفسهم وأن يستخدموا ذكاءهم، بل أكثر من ذلك إن عملية الإستماع إلى قصة خيالية قد تتضمن نشاطا وفعالية أكثر مما تظن مونتسوري، فعندما يستمع الأطفال فإنهم يفسرون بطريقتهم الخاصة ويملأون ما بين الأحداث بصورهم الخاصة ◆

وعندما تتوجه القصة لقضية يصارع فيها الطفل داخليا، فإن الطفل يريد أن يستمع إليها مرة بعد مرة مثلما تكرر مونتسوري عمل الأطفال في التدريبات الخارجية، وأخيرا فإن الأطفال يخرجون بعد القصة في حالة من الهدوء والسلام، كما لو كانوا قد تمكنوا من حل قضية ما (Bettelheim,1976,p.18).

ربما تكون مونتسوري قد تسرعت كثيرا عندما إستبعدت خيال الطفل وقيمة القصص الخيالية بالنسبة له، ومع ذلك، فإن هذه الرؤية المبالغ فيها قد تكون قليلة الأهمية بالمقارنة مع إسهاماتها. لقد أسهمت مثل غيرها وربما أكثر في كيف يمكن وضع الفلسفات النمائية لروسو وجيزيل وبياجيه موضع التنفيذ والممارسة الفعالة، وأوضحت كيف يمكن تتبع ميول الأطفال العفوية وتزويدهم بالموضوعات التي تسمح لهم بالتعلم معتمدين في ذلك على أنفسهم وأخيرا فإنه ينبغي إعتبار مونتسوري أحد أفضل المربين تاريخيا.

◆ عملية الإستماع إلى قصة خيالية تبدو أكثر فعالية من مشاهدة التليفزيون الذي يقدم كل الصور (Singer and Singer,1979).

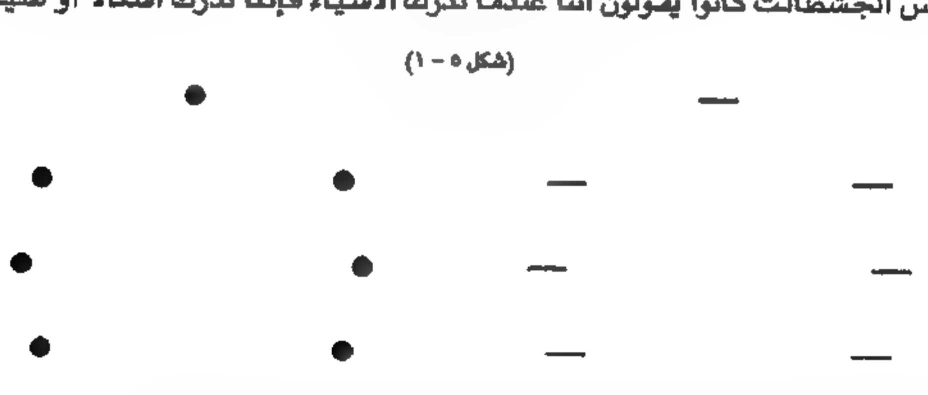
الفصل الخامس

نظرية ويرنر العضوية المقارنة

مقدمة بيوجرافية

ولد هينز ويرنر (١٨٩٠-١٩٦٤) وتربى وعاش في فيينا بالنمسا، وكان طفلا محبا للدراسة وعاشقا للموسيقى، عازفا للفيولين منذ السابعة من عمره، وبعد أن أنتهى من الجيمناز يوم (شهادة معادلة للثانوية العامة تقريبا)، فكر ويرنر في أن يصبح مهندسا لكنه غير رأيه ودخل جامعة فيينا ليصبح مؤلفا ومؤرخا للموسيقى، في الجامعة إمتدت إهتماماته لتشمل الفلسفة وعلم النفس، وقد بدأ هذا التغير عندما دخل ويرنر بالخطأ إلى إحدى القاعات معتقدا أنه سوف يسمع محاضرة في الموسيقى ، لكنه وجد نفسه في محاضرة حول فلسفة كانط، ولأنه شعر بالحرج من محاولة الخروج من المحاضرة، فقد استمر في الإستماع واستحوذ عليه المجال لدرجة أنه قرر أن يدرس تخصصا مساندا في الفلسفة وعلم النفس (وكان المجالان ما زالا مرتبطين في مجال واحد). بقى إهتمام ويرنر بالموسيقى وكتب رسالة للدكتوراه في علم النفس حول سيكلوجية الإستماع الحسي. في عام ١٩١٧ التحق ويرنر بالمعهد النفسي في هامبورج الذي إنضم إلى جامعة هامبورج فيما بعد، وهناك تأثر بالعديد من الباحثين العظام في علم النفس مثل ويليام شترن وعالم الإثنولوجيا جاكوب فون يوكسكول، في هذا الوقت كانت هناك مناقشات حماسية ساخنة حول تيار نظري جديد هو علم نفس الجشطالت. علماء نفس الجشطالت كانوا يقولون أننا عندما ندرك الأشياء فإننا ندرك أشكالا أو صيغا

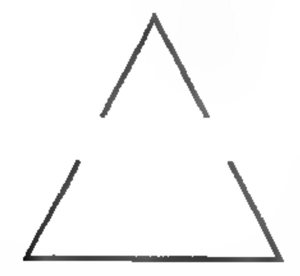
(شكل ٥ - ١)



(شكل ٥ - ١) نموذج الإدراك عند الجشطالت إننا ندرك الشكلين كدوائر بصرف النظر عن إختلاف العناصر

كليـة، كليـات، وأن هذه الكليات لا يمكن أن نحللهـا إلى عناصـر منفصلة. وعلى سبـيل المثال في شكل (٥-١)، ندرك مباشرة دوائر، بصرف النظر عما إذا كانت مرسومة من نقـاط أو خطـوط قصيرة، هناك إحساس بالدائرة كنمط كلي أكثـر من الإحساس بها كأجـزاء، وذهب علماء الجشطالت إلى التـأكيد بأن خبرتنا بالأشكال أو الصيغ محكومة بقوى تنظيم في جهـازنا العصبي المركزي، وحـاولوا التوصل إلى المبادىء التي تعمل هذه القوى وفقا لها، أحد هذه المبادئ، مبدأ الغلق، أي الميل إلى إستكمال الأشكال والأنماط (شكل ٥-٢) لا يدرك كمجـرد خطين فـقط، لكن كـمثلث بقطع أو أجزاء مـفقـودة، إننا نتجه إلى إدراكه ككل، كنمط كلي له معنى.

تأثر ويرنر بقوة بعلم نفس الجـشطالت، لكن ليس بالجـشطالتية المألوفة لنا والتي



(شكل ٥-٢) مبدأ الغلق
عند الجشطالت إننا نميل
لإكمال الأشكال وفق
أنماط كلية

نقلها لنا فـريتمـر وكوفكا وكوهلر والذين قدموا لنا أمثلة كتلك المعروضة في الشكلين السـابقين، هؤلاء البـاحثين كان يطلق عليهم أحيـانا اسم "مدرسـة برلين". لكن ويرنر تعـرف عن قـرب على مدرسة ليـبـزج، مع كروجـر وسـاندر وآخـرين ممن مـازالوا غيـر مـعروفين إلا بصعوبة ولدى القلة حتى الآن. مدرسـة ليبـزج إتفـقت مع المبادئ العـامة للجشطالت لكنهم شعروا أن مدرسة برلين لم تكن ذات توجه شمولي جذري لأنهم ركزوا في تضـييق بالغ على الإدراك بدلا من العضو، الكائن الحي، الكلي النشط الفعال، كما كانت مـدرسة ليبزج أكثر توجها نحو النمو، وكمـا سوف نرى فـإن وجهـة نظر مـدرسـة ليبزج كان لها تأثير قوي على كتابات ويرنر العضوية النمائية.

لقـد حفلت سنوات ويرنر في هـامبورج بالإنتاج حيث نشـر الطبعـة الأولى من كتابه الشـهـيـر "علم النفس المقـارن للنمـو العـقلي" Comparative Psychology of Mental Development وكان هذا الكتاب مغامرة جريئة كاسحة حيث حاول فيه أن يوضح مفهوم النمو بتحديد دقيق يمكنه من مقارنة الأنماط الموجودة بين البشر عبر مختلف الثقافات وحتى بين البشـر والأجناس الأخرى، وفي عام ١٩٣٣ فصله النازيون من هامبورج لأنه يهودي حيث قضى بضعـة شهور في هولندا ثم إنتقل إلى الولايات المتحدة حيث شغل

عددا من المناصب منها باحث نفسي في مركز تدريب مقاطعة وين في ميتشجان ، وحيث أجرى هناك عددا كبيرا من بحوث التخلف والإصابات العقلية في الفترة ما بين ١٩٣٦-١٩٤٣، وفي عام ١٩٤٣ منحتة جامعة بروكلين أو ل منصب تدريس متفرغ حيث عينته في وظيفة أقل من محاضر (وهذا شئ سخيف)، ورغم أنه لم ينظر إلى ويرنر على أنه منظر مع أنه يستحق ذلك، إلا أنه إستمر في عمله حتى عينته جامعة كلارك في ١٩٤٧ أستاذاً لعلم النفس والتربية حيث وجد فيها مكانا مناسبا حقيقيا أتاح له العمل مع زملاء متعاطفين وطلاب ملهمين، تلاميذه السابقون يتذكرون رجلا قصيرا رسميا عطوفا متفتح العقل، له قدرة نادرة على أن يستخرج من تلاميذه أفضل ما لديهم.

نظرة ويرنر في النمو

أراد ويرنر أن يربط النمو بتوجه عضوي ومقارن، وسوف نعرض بداية لمفهومة عن النمو، ثم نربطه بهذين التوجهين. يتكلم علماء النفس عادة عن النمو بطريقة غير محددة، لكن ويرنر إعتقد أن هذا المفهوم يحتاج إلى تعريف محدد، فالنمو يشير حسبما يقول إلى ما هو أكثر من مضي الوقت، فقد نزداد عمرا لكن دون نمو، وأكثر من ذلك، النمو يشير إلى ما هو أكثر من كبر الحجم، فقد نزداد طولا أو وزنا ولكن مثل هذه الزيادة قد لا تمثل بالضرورة نموا، النمو يتضمن تغيرات في البنية، تلك التي يمكن تحديدها طبقا لمبدأ التكوين القويم orthogentic "عندما يحدث النمو فأنه يتقدم من حالة من التمايز الناقص نسبيا إلى حالة من التمايز والتكامل الهيراركي أو الهرمي" (Werner and Kaplan,1956,p.866). دعنا نلقي نظرة على هذين المفهومين، أي التمايز والتكامل الهرمي بدقة أكثر. يحدث التمايز عندما ينقسم كل شامل إلى أجزاء لها صيغ ووظائف مختلفة مثلا يبدأ الجنين كوحدة كلية تنقسم إلى أعضاء مختلفة مثل المخ والقلب والكبد والكلية وبالمثل يبدأ الجنين إعتبارا من الشهر الثالث، يصبح نشاطه الحركي أكثر تمايزا عندما تتحرك أطرافه وجذعه كل منها منفصلة وعلى حده بعد أن كانت حركة كليه مع بعضها البعض. وكما يتمايز السلوك فإنه أيضا يتكامل هيراركيا وهذا يعني أن السلوك يخضع للضبط من مراكز تنظيمية أعلى، وفي الجنين مثلا، فإن حركة الجذع والأطراف لا تصبح فقط متمايزة بل أيضا منسابة ومتناسقة كما لو كانت خاضعة لضبط تنظيمي دائري أعلى في الجهاز العصبي المركزي (Hofer,1981,pp.97-100) وبالمثل فإن مبدأ التكوين القويم يصف النمو الحركي بعد الميلاد، فالقبض على الأشياء مثلا يبدأ نمطيا كإنعكاس، عندما يمسك الطفل أي شئ

يلمس راحة اليد بنفس الحركة، وعند الشهر الخامس أو ما حوله يصبح مسكه للأشياء أكثر تمايزا، إذ يبدأ في مسك أشياء المختلفة الأحجام بطرق مختلفة، والتكامل الهيراركي أيضا موجود لأن مسك الطفل للأشياء يخضع لضبط القشرة اللحائية وهذا ما يفسر قدرة الطفل على الوصول للأشياء والإمساك بها بمهارة وغرضية (Peiper,1963,pp.254-256). إن مبدأ التكوين القويم يصف النمو في مجالات عديدة، حتى عندما لا نستطيع أن نشير إلى أي آلية عصبية كامنة، في مجال نمو الشخصية على سبيل المثال فإن المراهق يحاول أن يميز بين الأهداف التي يريد تبنيها في حياته وتلك التي لا يريدها، ويفترض أن الأهداف التي يريدها تضبط وتسيطر هيراركيا على الكثير من سلوكه اليومي. البنت التي تختار أن تصبح طبيبة سوف تنظم الكثير من أنشطتها اليومية من أجل هذا الهدف، وحتى يستقر الأفراد على أهدافهم فإنهم غالبا ما يشعرون بنقص في الوضوح البنيوي وتكون شكواهم أنهم لا يجدون أنفسهم وأنهم يحتاجون إلى خطة ترشدهم وتوجههم.

الفكرة أو النغمة السائدة هي التمايز بين الفرد والأشياء، كتب ويرنر بكثافة عن التطبيقات العديدة لمبدأ التكوين القويم، حسبما سوف نناقش فيما بعد، ومع ذلك فقد كان مهتما على وجه الخصوص بعملية التمايز بين الفرد والأشياء، تلك العملية التدريجية التي من خلالها يفصل الأطفال بين ذواتهم والبيئة، هذه العملية يبدو أنها تتقدم غالبا عبر ثلاث مستويات أو مراحل، هذه المراحل تقابل تقريبا المهد، الطفولة، المراهقة، لكن ويرنر لم يكن مهتما بالأعمار، لقد كان مهتما فقط في تمييز أنماط النمو.

بداية في المرحلة الحسية – الحركية – الوجدانية، الأطفال لا يخبرون إلا بصعوبة العالم الخارجي المتمايز عنهم أو عن أعمالهم وإحساساتهم ومشاعرهم الآنية، إنهم يتعرفون على الأشياء فقط طالما أنهم يمتصونها، يلمسونها، يمسكونها وغير ذلك ، لو أن طفلا صغيرا كما يقول بياجيه (Piaget,1936 b) فقد لعبته فإنه سوف يتصرف كما لو كانت هذه اللعبة لم تعد موجودة، ليس هناك إلا إحساس قليل بالأشياء التي توجد بعيدا عن الطفل نفسه وبالتدريج يتحول الطفل إلى أداء وظيفته على مستوى إدراكي خالص، مدركا الأشياء "التي هناك بعيدا عنه"، إنه يقف بعيدا وينظر للأشياء ويشير إليها ويسأل عن اسمها ويصفها، مكتسبا قياسا لهذه الأشياء، لكن إدراكه لا زال مرتبطا بقوة بأفعاله ومشاعره، مثلا لاحظ كاتز وكاتز (Katz andKatz,Cited in Werner,1948,p.383) أن طفل ما قبل المدرسة يبدي إهتماما ملحوظا بالأثاث الذي

يمكن إستخدامه في التسلق أو الصعود والقفز بالمنازل التي يعيش فيها المعارف في حين أن أثاث المنازل الأخرى لم يحظ بأي إنتباه لديهم، والدرجة التي يتأثر بها إدراك الطفل بحاجاته الشخصية وأفعاله تكشف عنها الكلمات التي يستخدمها فمثلا الطفلة لورا ذات الأربع سنوات أسمت شجرة "شجرة الإستراحة" لأنها كانت تستريح تحت هذه الشجرة مستمتعة بظللها وبرودة فروعها وهي في طريقها من المدرسة إلى البيت، وأطلقت على الباحة التي تقع فيها الشجرة "باحة الإستراحة"، والناس الذين يعيشون حولها "ناس الإستراحة" هنا نلمس أن إدراكاتها لازالت مرتبطة باحتياجاتها الشخصية وانشطتها. (Smart and Smart,1968,p.89).

لكي نكتسب نظرة موضوعية غير شخصية للعالم من حولنا، ينبغي أن نرتقي إلى المستوى المفاهيمي من الفكر، أي أن نبدأ في التفكير في أبعاد عامة مجردة مثل الإرتفاع، الحجم، والسرعة التي تخضع للقياس الدقيق. مثلا قاعدة "المساحة = الطول × العرض" تمكننا من تحديد المساحة بموضوعية دون الرجوع إلى مشاعرنا بخصوصها، مثل هذا التحليل الحاسم غير الشخصي أصبح هدف العلم في الغرب منذ فترة طويلة، وخلال مراحل النمو يكون الفرد أساليب إدراكية ومفاهيمية لمعرفة الخارج متمايزا عن إحتياجاته الآنية ومشاعره وأفعاله، وعندما تبزغ هذه العمليات العقلية المحددة فإنها تكتسب سيطرة هيراركية على السلوك، وهذا ما نراه عندما تفسح أفعالنا العفوية الطريق أمام سلوكنا المحكوم بخططنا العقلية وعلى سبيل المثال، عندما يرسم الأطفال لأول مرة فإنهم يخطون خطوطا ودوائر ثم يقررون بعد ذلك ماذا قد رسموا، كما أن رسومهم تصبح أكثر تنظيما عندما تصبح محكومة من الخارج بخطة مثل صورة إدراكية لأحد الأشياء التي توجه حركة اليد، وفي مستوى أكثر تقدما، فإن الإدراكات نفسها تصبح فرعية لصيغة مفاهيمية فكرية، مثال آخر مما يفعله علماء النفس، إنهم يلاحظون سلوك حيوان ما ، لكنهم ليسوا مهتمين أساسا بتكوين صورة حيوية إدراكية أو صورة لهذا الحيوان إنهم يصنفون ويكممون ملاحظاتهم في علاقتها بمفاهيم مجردة مثل "المثيرات" و"معدلات الإستجابة".

العودة إلى المستويات البدائية

إعتقد ويرنر أن النمو عملية غائية، أي أنها عملية توجه نفسها نحو غاية هي حالة من إكتمال النضج، وعلى هذا الأساس نستطيع القول بأن الإنسان يتقدم بشكل طبيعي نحو الفكر المجرد والصيغ المفاهيمية، وهذا ليس معناه أننا ما أن تنمو لدينا هذه العمليات العقلية إلا ونعتمد عليها وحدها، إننا لو فعلنا ذلك لأصبحت حياتنا مجردة وقاحلة وفارغة، وطبقا لما يقوله وايتهيد تكون الحياة " شئ غامض بلا صوت ولا رائحة

ولا لون" (Whitehead,1929,p.88) إذ لا بد لنا من التواصل مع أنواع من التفكير التي تصف المستويات المبكرة من العمليات العقلية والتي كانت فيها الصورة العقلية مرتبطة بالمشاعر والأحاسيس والأفعال، وعلى هذا الأساس أراد ويرنر أن يحدد الأساليب والطرق التي نحتفظ من خلالها نحن الكبار المنطقيين العاقلين بالثراء والحيوية التي تتصف بها المستويات المبكرة وقد وجد ضالته في مفهوم التكامل الهيراركي ذلك لأن هذا المفهوم يتضمن أن التفكير المجرد لا يعمل في فراغ أنه ينظم ويكامل بين الإحساسات والأفعال والمشاعر. إن العقل يفرض نظامه على "الإنطباعات الحسية المتعدده والعشوائية بواسطة ما يختزنه من أحكام وتفسيرات" (Werner,1948,p.52)، لكن هل لدينا مدخل نعتمد عليه في التعرف على صيغ الفكر الأولية الأصلية قبل أن تتمايز أو تتكامل؟ يعتقد ويرنر في ذلك، وهذا ما ظهر في كتاباته الأولى (Werner,1948,p.82) حيث لاحظ أننا ننكص إلى المستويات الأولية في أحلامنا أو في حالات الهلوسة الناتجة عن تعاطي العقاقير، وفي كتاباته المتأخرة (Werner and Kaplan,1963) أكد مرارا على مفهوم جديد هو التكوين المصغر Microgensis الذي يشير إلى عمليات نمائية تحدث كلما واجهنا مهمة مثل إدراك شئ ما أو تصوير مشكلة، في كل مرة فإن عملياتنا العقلية تمر خلال نفس التتابع الذي يتسم به النمو خلال حيز الحياة، حيث أننا نبدأ بانطباعات عامة غامضة مضطربة بفعل المشاعر والإحساسات الجسمانية، هذه الإنطباعات تفسح طريقا لمزيد من الإدراكات المتمايزة التي تصبح أخيرا متكاملة في كل واضح.

هذا التكوين التصغيري إذن هو تجديد ذاتي عملياتي نستمر من خلاله في البدء من المستويات غير المتمايزه. والتكوين التصغيري يحدث بسرعة شديدة لدرجة أننا لا نكون على وعي بالعملية لكننا قد نعي به في بعض المرات، عندما نجد أنفسنا في مواقف جديدة غير مألوفة، تخيل مثلا أننا ندخل مدينة أجنبية، إدراكنا الأولى يحتمل أن يكون عموميا، مضطربا بألوان من المشاعر، وقد نشعر بفقدان التوجه أو نتجول في غموض، كما قد نتساءل عما إذا كنا في أمان، وكيف يمكننا الحصول على ما نريد، مع ذلك، فإن صورة المدينة لدينا تبدأ في التمايز بسرعة، نتعرف على فندق، مطعم، طريق الحافلات إلى موقع عام مثلا وأخيرا نبدأ في معرفة العلاقات التي تربط بين أجزاء المدينة، وهكذا ففي خلال فترة قصيرة نسبيا من الوقت، تمر معرفتنا بالمدينة عبر عملية نمائية مماثلة لتلك التي تصف النمو في مرحلة الطفولة.

يقول ويرنر أن الناس تختلف في درجة إنشغالها بعملية التكوين المصغر، بعضهم

لديه مرونة التكوين المصغر حيث يمكنهم الرجوع كثيرا للخلف واستخدام كل من الصيغ الأولية والصيغ المتقدمة بالكامل للتفكير، ومثل هذا الرجوع يتسم به الشخص المبدع الذي يكون لديه الإستعداد للبدء بشئ جديد. كثير من المبدعين إعترفوا بأنهم بدأوا التفكير في مشكلات ما من مستوى ما قبل المفاهيم، من حدس غامض، أو تخمينات أو صور أحلام أو مشاعر ذات gut-level مستوى محدد (Dubos,1961)، ويشير علماء نظرية التطور كمجموعة إلى نقطة خاصة بتشكيل أدراكات ثرية حول الحيوانات التي يشعرون تجاهها بالتماطف قبل أن يتفرقوا ويتحركوا نحو خطة مفاهيمية رسمية محددة (Tinbergen,1977;Lorenz,1981)، وعلى النقيض من ذلك فإن هناك بعض ألوان التفكير الذي يفتقد كثيرا إلى مثل هذه المرونة، مثلا مرضى الشيزوفرينيا يرتدون إلى المستويات الأولية من صيغ التفكير، لكنهم يلبثون هناك ويستمر تفكيرهم بشكل غير منتظم ، على العكس كثير منا يبدو أنه يتحول إلى الوسائط العقلانية محل الإتفاق بسرعة كبيرة ولهذا فإن تفكيرنا ينقصه الثراء والإبداع، وبصفة عامة يقول ويرنر "كلما كان الشخص أكثر إبداعا، كلما كان مدى عملياته العقلية أوسع في ضوء مستويات النمو، أو بكلمات أخرى، كلما كانت إمكاناته في إستخدام كلا من العمليات البدائية وأيضا العمليات المتقدمة" (Werner,1957,p.145).

التوجة العضوي

لقد رأينا كيف أن العمليات العقلية مثل الإدراك والمعرفة تبزغ من سياقات تكون فيها مختلطة مع الأفعال والإحساسات والمشاعر، يحدث هذا أثناء نمو الطفل ويستمر في التعديل بأسلوب التكوين المصغر حتى نكبر، بالنسبة لويرنر هذا المفهوم يتطابق مع موقف تمسك به بعمق وإصرار وهو التوجه العضوي. أساسا هذا الموقف يتمثل في أننا لأقصى ما نستطيع ينبغي أن ندرس الأنشطة الإدراكية منعزلة، لكن كما تظهر من خلال الخرائط الأولية للأفعال والمشاعر التي تكمن فيها. بدون مطالبات ويرنر فإن التوجه العضوي كان إستثناء أكثر من قاعدة في علم النفس. عادة يدرس الباحثون العمليات مثل الإدراك، المعرفة،اللغة، والتذكر، كما لو كانت أنشطة ذاتية التكوين. هذا المدخل التجزيئي كما لاحظ ويرنرمدخل مريح، لا يصدمنا بأننا مخطئين عندما ندرس الكبار، لأن وظائف الكبار أصبحت إلى حد ما متمايزة (Werner,1948,p.49) نحن نستطيع عادة ككبار أن نميز بين أفكارنا ومشاعرنا، لذا فإننا نعتقد أن كل شئ تمام، عندما ندرس التفكير كنشاط منعزل، ومع ذلك وحتى ونحن كبار نحن لا نصبح ذوي عقول منفصلة، نحن لازلنا في حاجة لأن نعرف كيف ترتبط العمليات العقلية لبقية الكائن الحي، وهنا تصبح

مفاهيم التكوين المصغر والتكامل الهيراركي ذات فائدة كبيرة لأنها توضح كيف تبزغ العمليات العقلية من خبرات جسمية وحسية ووجدانية متكاملة. في حين تصبح البحوث التجزيئية أكثر إستشكالا عندما نستخدمها مع الطفل، إذ تكون العمليات النفسية المتنوعة أقل تمايزا لدى الطفل عنها لدى الكبار، حيث يختلط بشدة إدراك الطفل مع أفعاله الحركية ومشاعره، فالطفل عندما يرى مثلثا خشبيا لا يراه كما نراه نحن الكبار كشكل هندسي، إذ لأنه حاد فهو شئ ما يمكن استخدامه في الحفر أو في التهديد، وعندما نفحص أو نقيس صيغة الإدراك عند الطفل كشئ منفصل، كما يفعل بعض الباحثين عادة، نفقد فرصة رؤية كيف يحدث التمايز في خبرة الطفل، لأننا نختبر صيغة الإدراك كما لو كانت قد تمايزت بالفعل عن الأفعال والمشاعر وهذا ما لم يحدث بعد (Wemeretal,1973).

المدخل المقارن

أراد ويرنر أن يدرس النمو ليس فقط من وجهة نظر عضوية، لكن أيضا من وجهة نظر مقارنة، أي أنه أراد أن يوضح كيف أن مبدأ التكوين القويم يمكننا من مقارنة أنماط النمو عبر مناطق العالم المختلفة، متضمنة ثقافات متنوعة، أجناسا متنوعه، حالات مرضية متنوعة. وقد كان ويرنر مهتما على وجه الخصوص بالتوازي بين الإنسان والثقافات في مراحلها الأولى من النمو، حيث أوضح بطرق عديدة، أن الحياة العقلية للأطفال والإنسان البدائي قد أظهرا تماثلا كبيرا إعتمادا على ما لاحظه من أن تفكير الطفل والإنسان البدائي يوصف بضعف التمايز بين الذات والعالم الخارجي فكلاهما يدرك الأشجار والسحب والرياح على أنها تعبر عن عواطف مثل تلك التي يشعر بها هو، وسوف نناقش هذا التوازي فيما بعد، لكن من المهم طبقا لما قاله بالدوين (Baldwin,1980)الإشارة إلى بعض سوء الفهم فيما يتعلق بهدف ويرنر في البداية.

أولا : ويرنر لم يهدف إلى إثبات أن الطفل والإنسان البدائي متطابقان في طريقة تفكيرهما، إذ أن تفكير الأطفال في مجتمع صناعي مثلا لا يقترب في ثرائه وتعقيده وإكتمال تكوينه من تفكير شخص بالغ في ثقافة قبلية صغيرة، وفي نفس الوقت فإن الأطفال قد يكون لديهم إنطباعات عن العواطف والقوى التي يعبرون عنها بالعناصر الطبيعية، لكنهم لا يملكون شيئا يقابل الميثولوجيا المركبة أو الأساطير لدى الإنسان البدائي.

ثانيا : ويرنر لم يكن يطور نظرية في الإحلال أو التجديد recapitulation مثل تلك

التي إقترحها روسو أو هيجل، لأنه لم يكن يعتقد في أن الأطفال يحلون محل الإنسان البدائي أو أن الأطفال يعيدون التاريخ التطوري للأجناس، بل لقد شعر أن نظرية الإحلال تأخذ التشابهات بين الأطفال والبدائيين في المجتمعات القبلية المبكرة بشكل بدائي متجاهلة الفروق بينهما، وفوق ذلك فإن ويرنر لم يكن مهتما بالتاريخ التطوري في حد ذاته، أي أنه لم يكن مهتما بمتى ظهر السلوك، بقدر ما كان مهتما بالحالة النمائية للسلوك بمعناها الرسمي كما يحدده مبدأ التكوين القويم في بعض المواقف. لقد كان التفكير في بعض الثقافات الغرائزية أكثر تمايزا من تلك التي توجد في بعض الثقافات المعاصرة، وفي كل حالة إستخدم فيها ويرنر مصطلحات مثل "بدائي"، "مبكر"، "متقدم" كان يشير إلى حالة نمائية طبقا لنموذج محدد. المشكلة الكبرى فيما يتعلق بالنظرية المقارنة لويرنر عند كثيرين هي أنه يبدو أن النظرية كان لها صدى سياسي، إذ عندما يصف ويرنر البدائيين ويعقد مقارناته بينهم وبين الأطفال المعاصرين فكأنه يضمن حديثه معنى أن هؤلاء البدائيين كانوا أدني أو أقل مستوى، لكن الحقيقة أن ويرنر أراد أن يتجنب مثل هذه الأحكام القيمية، فقد كتب(werner,1948,p.34) أن البيئات المستقرة ميكرا، كانت صيغ التفكير الأولية فيها عالية التكيف، كما أظهر من خلال مناقشات التكوين المصغر، أنه حتى الكبار في المجتمعات الغربية يحتاجون إلى المستويات البدائية للتفكير بأسلوب إبداعي، وأكثر من ذلك كما سنرى فيما بعد فإن الفنانين يستمرون في تنمية صيغ أولية من الخبرة وصولا لإثراء حياتهم، وهكذا فإنه يصعب القول أن مصطلح بدائي عند ويرنر يحمل أية إدعاءات سلبية.

بعض الدراسات المقارنة :

عبر ويرنر في كتاباته المقارنة عن مبدأ التكوين القويم مستخدما مصطلحات أكثر تضمينا لأبعاد محدده *، أحد هذه الأبعاد، هو بعد الإتصال (الترابط المرضي) في مقابل الإنفصال، هذا البعد كان الأكثر إستخداما عند ويرنر، وكثيرا ما إستخدمته في حديثي دون ذكر اسمه، الترابط المرضي (الإتصال) كوظيفة تشير إلى تلك العمليات التي تكون منفصلة لكنها لازالت مختلطة مع بعضها البعض، وعلى سبيل المثال، مدركات الأطفال للعالم الخارجي مازالت مختلطة مع إحتياجاتهم وأفعالهم بمعنى أنها ما زالت

* الأبعاد الأخرى التي لم نتناولها في هذا الكتاب هي بعد التشتت في مقابل الإتساق، بعد الجمود في مقابل المرونة وبعد الإضطراب في مقابل الإستقرار. يمكن الرجوع إلى (Werner,1948,Chs.3 and 6;Baldwin,1980)

متصلة، ولقد صور ويرنر وظيفة الترابط العرضي بالنظر إلى مجالات محددة مثل الزمان والمكان.

مفهوم الزمان

يتعامل الكبار في الغرب مع الوقت كشئ مجرد، كنظام كمي موجود منفصلا عن أفعالهم يستخدمونه للإشارة إلى الساعة الخامسة أو السادسة أوغيرها، أما الأطفال فيعتبرون الوقت – بشكل أولي – ليس أمرا غير شخصي، لكنه مرتبط بالأحداث الشخصية ذات المعنى مثل وقت الفطور ووقت النوم ووقت عودة الأم للمنزل ووقت العشاء. عندما رافق أحد الآباء إبنته ذات السنوات الثلاثة إلى الروضة وجد أنه لا فائدة من قوله أنه سيمر ليأخذها للمنزل في الثانية عشر ظهرا، حيث قالت هي "إذهب وتعال لتأخذني بعد الغداء" وبالمثل فإن البدائيين كانوا ينظرون للوقت في ضوء الأحداث ذات المعنى، رجال قبائل تربية المواشي في أوغندا يقسمون اليوم إلى "وقت الحليب"،"وقت السقاية"، "وقت العودة للمنزل" وهكذا، ويقسمون الوقت أيضا إلى وقت الحظ أو وقت النحس، فترات مقدسة وأخرى غير مقدسة، وبمصطلحات ويرنر فإن مفهومهم عن الوقت مثلهم مثل الطفل كان متصلا ومختلطا مع النشاطات الشخصية والعواطف.

بطبيعة الحال في المجتمعات الصناعية يعرف الكبار أن فترات زمنية محددة لها معنى محدد شخصي أكثر من غيرها، وأن الوقت يمكن أن يؤخذ على أبعاد وجدانية متنوعة، ومع ذلك فإن الأصح هو أن نفكر في الوقت بطريقة علمية مجردة قابلة للقياس (Werner,1948,p.418).

مفهوم المكان

يأخذ الأطفال مفهوم المكان مثل الزمان على أنه ليس شيئا موجودا بعيداً عنهم في موضوعية وغير شخصي، بل أكثر أنه مكان الأفعال الشخصية، فعندما سئل طفل عمره ثلاثة سنوات ونصف عن مكان غرفة نومه، وصف كيف يمكن الوصول إليها قائلا "أولا تمر عبر غرفة الألعاب، ثم تنزل ، تجد غرفة النوم، ثم تنزل بعدها مباشرة لتصل إلى غرفة المعيشة" (Werner,1948,p174)، المكان عند الطفل، هو المكان المعاش مختلطا بالعواطف، فالأماكن إما آمنة أو خطرة، مألوفة أو غامضة قبل أن تكون مجرد مساحات موضوعية قابلية للقياس. الإنسان البدائي أيضا يبدو أنه أدرك المكان في إطارالأفعال، الحركات الجسمية، العواطف، مصطلحاتهم المكانية إختلفت تماما طبقا للجهة التي

يواجهونها وأكثر من ذلك، لم يكن هناك مكان إلا ويحمل معنى وجداني عاطفي، فالاماكن إما مقدسة أو غير مقدسة، أو تعرف بأناسها، أسطورية، أو سحرية (Werner,1948,pp.168-172).

المعاصرون الكبار يعترفون أيضا بأن المكان ليس مجرد شئ غير شخصي، نحن نقدر ونثمن بعض الأماكن دون غيرها، ومع ذلك ، عندما نكون علميين لأقصى درجة، نسقط المكان من المعاني العاطفية ونعتبره محايدا وموضوعيا وممكن تكميمه (Werner,1948,Ch.5). لاحظ ويرنر أنه في المجتمعات الصناعية، بعض المرضى العقليين مثل الذين يعانون من تلف دماغي أو الشيزوفرينيا قد يفتقدون مفاهيمهم الموضوعية غير الشخصية عن الزمان والمكان، المصاب بالشيزوفرينيا مثلا قد يشعر أن بعض الفترات أو الأماكن غامضة وخطرة، في مثل هذه الحالات فإن الزمان والمكان مرة أخرى تختلط مع العواطف، لكن خبرة المصاب بالشيزوفرينيا ليست بالضبط مثل خبرة الطفل أو خبرة الإنسان البدائي، فالأخير ينظم الزمان والمكان بطريقة تتطابق مع النظام الإجتماعي الذي يعيش فيه، أما المريض العقلي فعلى العكس إنه يشعر بأنه قد فقد الدنيا الموضوعية المستقرة من حوله (Werner,1948,pp.417-418).

الخيال بالصور

تكون الخبرات الأولية حول الزمان والمكان مختلطة مع الأنشطة والمشاعر، ولكي يصبح الزمان والمكان موضوعيين وغير شخصيين ينبغي إستيعابهما بشكل أكثر تجريدا، ولهذا فإن الأطفال لا يستطيعون ذلك لأنهم غير قادريين على المبادرة بالتفكير المفاهيمي الخالص، بل أنهم غالبا ما يدركون العالم بشكله المحسوس من خلال صور الأشياء، تفكير الأطفال إعتمادا على الصور يمكن أن نراه عندما نسألهم عن تحديد معاني الكلمات أو تعريفها، لو سألت طفل في الخامسة لتعريف كلمة بنت فقد يقول "لديها شعرا طويلا، أو فستانا، أو جميلة" أن تعريف الطفل قائم على صور بصرية محددة، وطبقا لويرنر فإن هذا التعريف، تعريف متصل لأن المفهوم لم يتحرر بعد من إدراك خاص. ولكي نفكر بشكل مفاهيمي خالص ينبغي أن نستخدم تصنيفات لها صفة العمومية والتجريد، يمكن أن نعرف البنت بأنها "عضو صغير من إناث الجنس البشري" وقد لاحظ ويرنر أن الخيال بالصورة يسود في الطفولة المبكرة لدرجة أن كثيرين يمتلكون خيالا صوريا دقيقا eidetic أو مانسميه عادة بالذاكرة الفوتوجرافية حيث يستطيع الطفل أن يصف منظرا بأدق تفاصيله الحية لدرجة أن الفرد يشعر بالدهشة من أن الطفل لا ينظر بالفعل إلى المنظر ذاته، ومن الملاحظ أن الصيغ القوية للخيال الصوري تبدو قاصرة على قلة محدودة من

الأطفـال، لكن الكثيـرمن الأطفـال يملكون بعـضـا منهـا وهي نادرة لدى الكبـار (Werner,1948,p.143;Haber,1969) إعتقد ويرنر أن الإنسان البدائي يمتلك عادة الخيال الصوري وإن كان من الصعب توثيق ذلك ، لكن لغاتهم تشير بصفة عامة إلى أنهم كانوا يفكرون كثيرا إعتمادا على الصور وليس على التصنيفات العامة حيث لم يكن لديهم إلا مصطلحات عامة قليلة في حين توفرت لديهم الكثير من الكلمات التي تعبر عن صورة محددة، في أحد لغات الباتو مثلا ليس هناك مصطلح عام "يذهب to go" لكن كلمات كثيرة خاصة لكل نوع من المشي ، فهذه كلمة تعني "أن يمشي رأسا ببطء وبحذر مع شخص في فترة نقاهة" وأخرى تعني "أن يثب أو يحجل على الأرض اللافحة بالحرارة الشديدة" (Werner,1948,p.267)، أحد الأنثروبولوجين لاحظ أن أهل جزيرة سولومون لا يستخدمون مطلقا كلمات عامة أو مجردة مثل "وصل خمسة أفراد" لكنهم يقولون "رجل ذو أنف كبير، رجل عجوز،طفل،رجل عنده طفح جلدي، تابع صغير، ينتظرون بالخارج" (Werner,1948,p.288).

مازال علماء الإجتماع يتجادلون حول إمكانية إستخدام الإنسان البدائي للتفكير في مصطلحات مجردة، ربما كانت لديهم المقدرة لكنهم نادرا ما مارسوها، على كل الأحوال، يبدو أنهم كانوا يعتبرون الفئات الواسعة غيرالشخصية شيئا لا معنى له، بالنسبة لهم كان الهدف هو وصف أشياء محددة وأحداث في تفاصيل دقيقة، لقد إستخدموا الكلمات كفنانين، محاولين رسم صورة حسية للعالم من خلال تصوراتهم البصرية، ولقد لاحظ ويرنر أخيرا، أنه في ثقافتنا، فإن المرضى العقليين يفقدون أحيانا القدرة على التفكير المجرد ويلجأون إلى الصور البصرية المحددة، مرضى الشيزوفرينيا، مثلا ، قرروا أنه منذ بداية إضطرابهم "الأفكار المفردة أصبحت أكثر تشابها - إرتباطا- بالصور عما كانت من قبل"، "وأنها ليست تفكيرا ، إنها بدرجة ما مثل رؤية أشياء عديدة الواحدة تلوالأخرى" . (Werner,1948,pp.331-2)

الإدراك بالفراسة

لو أن هناك مجالا وحيدا كتب عنه ويرنر بأعمق مشاعره، فإنه مجال الإدراك بالفراسة، نحن ندرك المثيرات بالفراسة عندما تصدر ردود أفعالنا على خصائصها الديناميكية والوجدانية المعبرة، مثلا نحن ندرك أن إنسانا ما سعيدا أو نشيطا أو حزينا أو متعبا، وقد أطلق ويرنر على هذه الصيغة الإدراكية الفراسة، لأن أسارير الوجه هي التي ترسل إلينا في الغالب الشعور بذلك رغم أننا قد نستقبل مشاعر أخرى بطرق أخرى مثل طريقة جلوس أو وقوف الشخص، الإدراك بالفراسة

يتناقض مع الإدراك الهندسي أو الفني أو التقني حين ندرك الأشياء في ضوء الشكل والطول واللون والعمق وغيرها من الخصائص القابلة للقياس، ويعد الإدراك الهندسي التقني أكثر واقعية وتعبيرا عن الحقيقة وهو من وسائل وأساليب العلماء والفنيين. بالنسبة لنا نحن الكبار يعتقد بأن الإدراك بالفراسة يكون صحيحا فقط مع المثيرات الحية، إذ نشعر أنه من العبط إدراك عواطف أو مشاعر من الصخور أو العصى أو الأكواب أو غيرها من الجماد، ورغم ذلك فإننا أحيانا نقرض الشعر ونستجيب للبيئة الطبيعية بشكل يقوم على الفراسة مثلما نقول أن هذا الموقع عظيم أو لطيف، عادة ندرك البيئة الطبيعية بشكل أكثر إرتباطا بالحقيقة وأبعد عن الشخصية (Warner,1956).

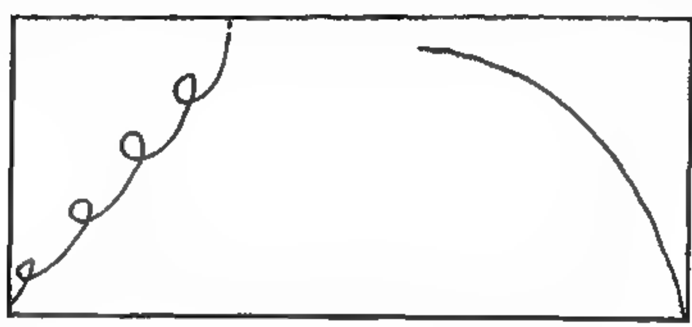
بالنسبة للأطفال يختلف الأمر تماما، إذ أنهم نتيجة نقص الوضوح في الحدود بينهم وبين البيئة يدركون العالم كشئ مملوء بالحياة والمشاعر، عندما يرى طفل كوبا مائلا على جنبه، قد يقول أن الكوب تعبان، وعندما يرى عصا مكسورة إلى قطعتين قد يشعر بأن العصا قد أصابها أذى، وعندما ينظر إلى العدد 5 قد يقول أن العدد غضبان بسبب تعبير ما على وجهه، وطبقا لويرنر فإن الأطفال يخبرون الأشياء غير الحية بشكل طبيعي تماما بنفس المصطلحات التي يخبرون بها نفس المشاعر التي يحسون بها تجاه أنفسهم (Werner,1948,pp.67-82). ونجد أن الإنسان البدائي مثله مثل الأطفال قد شعر بالتوحد مع العالم من حوله، كما أظهر درجة أعلى من الإدراك بالفراسة عما نجده لدى الكبار في المجتمعات الحديثة. سكان أمريكا الأصليين على سبيل المثال نشأوا وهم يشعرون أنهم والطبيعة كيان واحد وأن كل شئ من حولهم، الرياح والأشجار وحتى الصخور لها حياة ومشاعر (Lee,1959,p.61) وبالتالي كانت صدمتهم في إختلاف تعامل الإنسان الأبيض مع البيئة، وكما تقول إحدى سيدات الونتو "نحن لا نقطع الأشجار ، نحن فقط نستخدم الأخشاب الميته، لكن الإنسان الأبيض يحفر الأرض ويسقط الأشجار ويقتل كل شئ، وعندما تقول له الشجرة : لا تفعل، أنا حزينة، لا تؤذيني، يستمر في إسقاطها وتقطيعها، إن روح الأرض تكرههم، الإنسان الأبيض يدمر كل شئ، إنهم يفتتون الصخور وينثرونها على الأرض، الصخور تقول لهم : لا تفعل إنك تؤذيني، لكن الإنسان الأبيض لا يلتفت، كل مكان لمسه الإنسان الأبيض سبب الحزن للأرض" (Lee,1959,pp.163-164).

إن إتجاهات هذه المرأة العجوزة تختلف تماما عن المدخل الهندسي – التقني أو

عن إتجاهات مهندس أو مساح أراضي، إنها تدرك البيئة فراسيا كشئ مفعم بالحياة والمشاعر، وفي المجتمعات المتقدمة نجد أمثلة درامية عديدة على الإدراك بالفراسة خاصة في تقارير مرضى الشيزوفرينيا الذين يرتدون إلى حالات عقلية بدائية ، هؤلاء المرضى قد يفقدون الإحساس بالإستقلال عن الأشياء المادية ويخبرونها على أنها أشياء حية وخطيرة، أحدهم مثلا نظر بخوف إلى أحد الأبواب الدوارة وتساءل في دهشة عما إذا كان الباب سوف يلتهمه (Werner,1948,p81).

حتى الآن ، ربما نكون قد تمكنا من تقديم إنطباع عام بأن الإدراك بالفراسة شئ غريب وغير عادي إلى حد ما، شئ قد تخطاه معظمنا منذ زمن ولكنه إلى حد ما شئ حقيقي. طبقا لويرنر فإنه خلال النمو يحل الإدراك الهندسي التقني محل الإدراك بالفراسة ويبطله، حيث يتزايد إدراكنا للعالم من خلال نظرة المهندس والفني، نحن نقيم الأشياء في إطار خصائصها القابلة للقياس وإستخداماتها العملية، وحتى الأفراد يتم تصنيفهم في إطار أبعاد كمية وغير شخصية، إذ إننا نعرفهم في ضوء مصطلحات مثل نسبة الذكاء، العمر، الدخل، الملكية، عدد من يعولون وغيرها، وبالرغم من ذلك فإننا لا نفقد أبدا إدراكنا بالفراسة وهو ينمو معنا حتى ولو بمعدل أبطأ من الإدراك الهندسي – التقني، ولقد قدم ويرنر وآخرون بعض الإشارات البسيطة لبيان أننا لازلنا ندرك بعض الخصائص بالفراسة في صيغ أو أشكال إدراكية يفترض أنها غير شخصية، الشكل (٥-٤) يعرض خطين أيهما سعيد وأيهما حزين؟ معظم البالغين سوف يقررون بسرعة أن الخط الصاعد المتحرك يعبر عن الفرح وأن الخط النازل المنحدر يعبر عن الحزن، حيث نرى أن الخطوط البسيطة وهي بطبيعة الحال مجرد أشكال غير حية، تعبر عن المشاعر خلال أنماطها الديناميكية. أهم شئ هو أننا نكون على وعي بالصفات الفراسية عندما ندركها بشكل حسي خلال عيون الفنان وحيث نجد في المجتمعات الصناعية الحديثة أن الفنانين والرساميين والشعراء والموسيقيين وغيرهم هم بداية الذين يزودوننا بالوعي حول الأشكال والألوان والأصوات والحركات، إنهم يساعدوننا في أن نخبر الوضعية الحزينة لشجرة الصفصاف أو لغضبة الرعد أو رقة نغمة موسيقية أو إبتسامة الشمس الساطعة أو إعتدالية صعود خط هندسي (Werner,1956;Arnheim,1954)، ولقد كتب الفنان النحات كاندنسكي عن مدى ما يسهم به الفنانون في تنمية إحساساتنا بالفراسة قائلا "على لوحة خلط الألوان إستقرت بضع قطرات مطر مستديرة تتأرجح في خبث مع بعضها البعض، وترتجف

في مكر، إلى أن توحدت فجأة وعلى غير توقع في خط ماكر رفيع إختفي فجأة بين الألوان وإنزلق زاحفا ليلامس أكمام معطفي.... إن النجوم ليست وحدها هي التي تريني وجوهها، إن مابقى من سيجارة ملقى في مطفأة، إنسان مريض، زرار أبيض يرقد على حافة الطريق، قطعة لينة من لحاء شجرة، كلها تحمل لي منابع فراستي" (Werner,1948,p.71)، ولأن الفنانين من أمثال كاندنسكي طوروا إمكانات الإدراك



(شكل ٥-٤) تعبير الخطوط عن المشاعر خط للسعادة وآخر للحزن

بالفراسة أصبح عالمنا أكثر ثراء.

وحدة الحواس

يقوم الإدراك بالفراسة - كما لاحظنا - على وحدة متصلة بين الفرد نفسه والأشياء، أي أنه يدرك الأشياء على أنها تتمتع بنفس القوى الديناميكية التي يشعر بها في نفسه، الإدراك بالفراسة يقوم أيضا على الحس المتزامن Synesthesia أي الوحدة المتصلة بين الحواس. على سبيل المثال، الأصوات تتضمن العديد من إحساساتنا بشكل متزامن، فالصوت الحزين يبدو مظلما وثقيلا، الصوت المرح قد ينبهنا ببريقه ووضوحه وخفته. إعتقد ويرنر إن خبرة تداخل الأحساسات عملية نمائية بدائية، إنها توجد سابقة على تمايز الحواس إلى إحساسات منفصلة. ولو كان ذلك صحيحا فإن الحس المتزامن يمكن أن يظهر واضحا جليا خصوصا في الطفولة، وقد قدم ويرنر العديد من التقارير التراكمية حول ذلك ، مثال ذلك طفلة في الرابعة تقول "الأب يتكلم .... بوم بوم بوم مظلما كالليل... لكننا نتكلم بخفة مثل ضوء النهار بم بم بم ....." (Werner,1948,p.262)، هناك أيضا بعض الدلائل التجريبية على الحس المتزامن خصوصا سماع الالوان، وهي عامة أكثر لدى الأطفال منها لدى الكبار (Werner,1948,pp.89-91;Marks,1975).

توجد الخبرة القائمة على تداخل الحواس غالبا لدى الإنسان البدائي، في لغات

أفريقيا الغربية مثلا تعبر النغمة العالية عن شئ جميل طازج نشيط، عن وضوح لون ، أوعن حدة فراق، عن سرعة، في حين أن النغمة المنخفضة قد تعبر عن شئ موحل بلا لون غبي بطئ ورطب (Werner,1948,pp259-60) . الخبرة الحسية المتداخلة أصبحت سائدة أيضا لدى بعض الكبار في المجتمعات الغربية ممن يرتدون إلى الحالات البدائية بسبب الأمراض النفسية أو تحت تأثير الهلوسات، أحد الأفراد أثناء تجريبه نوع من المسكرات كان يقول "أعتقد أنني أسمع ضوضاء وأرى وجوها ومع ذلك فأنا أشعر بالمذاق وأتذوق الصوت، إنها كلها واحد، إنها نفس النغمة" (Werner,1948,p.92)، وأخيرا فإن الخبرة الحسية المتداخلة المتزامنة هي المجال الخاص للفنان، الرسام كاندنسكي مثلا كتب أنه بالنسبة له حتى الأشكال الهندسية لها نغمها الداخلي ولها عبيرها الفذ الفريد (Werner,1956)، وخلال رسوماته العظيمة فإن ألوانه تشعرنا بالدفء أو البروده ، بالحده أو النعومه وهكذا الموسيقى الرقيقة أيضا تشعرنا من خلال حواسنا كما لو كانت ذهبية أو باهته، براقة أو مظلمة، حلوة أومرة، حادة أو ناعمة، ثقيلة أو خفيفة، ويضيف ويرنر إننا عندما نختبر الإحساسات المتداخلة حقيقة فنحن لا نخبر الألوان أو الأصوات في موضوعية، لكننا نحس بها في أجسامنا، الألوان أو الأصوات تغزونا أو تغلفنا أو تملؤنا، وأعتقد ويرنر أن مختلف الحواس تؤثر كل منها في الأخرى خلال مشاعرنا الجسمية العامة بسبب "أنها تنمو من مستويات بدائية عامة... أي جسمية حركية ووجدانية" (Werner,1934,p.164).

تكوين الرموز : وجهة نظر عضوية

رغم أن ويرنر كتب الكثير من الكتب إلا أنه نشر كتابين فقط، أولهما بعنوان النمو العقلي في علم النفس المقارن وصدر ١٩٤٨ وقد لخصته تقريبا حتى الآن، وثانيهما حول اللغة بعنوان الرموز Symbol Formation شاركه فيه Kaplan وصدر ١٩٦٣، إنتشرت دراسات اللغة بسرعة في السنوات الأخيرة، لكن وجهة نظر ويرنر أن هذه الدراسات طبقا لمدخلها العام هي دراسات غير عضوية، لأن الباحثين ركزوا فيها على عناصر الكلام والقواعد كما لو كانت تنمو في الفراغ، ودون ربطها مع مشاعر وأفعال وحياة الفرد، وهو يعتقد على العكس من ذلك أن اللغة مبدئيا تبزغ من مصفوفة غير متمايزة من عمليات جسمية وإشارية ووجدانية، صحيح أن اللغة تصبح فعليا نشاطا مستقلا نسبيا لكنها لا تفتقد أبدا الصلة مع أرضيتها العضوية الثرية، وكما يشير عنوان "تكوين الرموز" فإن ويرنر يركز على تكوين الرموز، والرمز عبارة عن كلمة أو صورة أو فعل يمثل شيئا آخر، شئ مادي آخر، مفهوم آخر، حادثة أخرى. على سبيل

المثال كلمة شجرة تمثل الشجرة، لكننا عندما نستخدم الرمز فنحن نعترف ضمنياً أن الرمز مختلف عما يشير إليه أي أن كلمة شجرة مختلفة عن الشجرة نفسها.

كيف تتكون الرموز، ربما أكثر وجهات النظر عمومية هي مايسى بنظرية التسمية، نحن ببساطة نتعلم تسمية ثقافتنا للأشياء، نتعلم كلمة شجرة تقابل الشجر، كلمة كوب تقابل الأكواب، وغيرها، حسب وجهة النظر هذه فإن الصلة بين الرموز والأشياء هي مجرد صلة تعسفية عشوائية، هناك مجرد كلمات متفق عليها نتداولها من ثقافتنا - رأي ويرنر أن العملية مختلفة تماما عن ذلك واعترف - بطبيعة الحال - أن الأطفال يتعلمون التسمية من الثقافة، لكنه يحث عل أن الأنشطة الرمزية تبزغ بداية من أنشطة جسمية عضوية، من أفعال حركية، من إشارات جسمية وصوتية ومن المشاعر. إن عملية الإشارة للأشياء مثلا تبدأ بفعل جسمي هو الإشارة، الطفل يشير إلى شئ يهتم به ويقول شئ ما مثل "da" داعيا الأم للنظر إليه (Werner and Kaplan,1963.70-71) فمعظم إشارات الطفل الأولى تكون تقليدا حركيا، فالطفل يرمش بجفونه ليصور الضوء المتقطع، أويرتعش بيديه ليصور إندفاع الماء بسبب حركة قارب (Werner,1963,p-89) ومعظم رموز الطفل الأولية تتعلق بالأصوات ، أصوات تمثل أشياء، الأصوات أيضا تبزغ من أنماط جسمية - وجدانية، مثل الصرخات والنداءات وتعبيرات الفرح، والأصوات تعبر عن عنصر حركي (حركة الفم كعضو، حتى عند الكبار، الكلمات المبكرة عند الطفل أيضا عبارة عن تعبيرات جسمية ذات توجه نحو الأفعال مع العالم المحيط، فالطفل قد يشير إلى الكلب (Wfff) وإلى الشاكوش المطرقة (boo-om) ومطحنة القهوة (rrr) مقلدا الأصوات التي تصدرها هذه الأشياء (Werner,1963,p.46).

بعد فترة قصيرة ، يستخدم الأطفال تنغيمات تعبيرية ليصوروا صفات أخرى في الأشياء، طفلة قد تتكلم عن شئ دقيق بصوت رفيع عالي، وعن شئ كبير بصوت عميق غليظ، أو أنها تقول شيئا بسرعة وآخر ببطء لتوضح كيف يتحرك جسم ما سريعا، أطلق ويرنر على هذا الكلام "فراسة" لأنه يصور الجوانب النشطة المعبرة في الأشياء ، إنه لمن الواضح أن الأطفال لا يشعرون بأن رموزهم الطبيعية مرتبطة بالأشياء بطريقة تعسفية، فالرموز (وف wfff) على سبيل المثال تنقل أظهر صفة ملفته للنظر في الكلب.

عندما يبدأ الأطفال في إستخدام اللغة المتفق عليها، فإن الصلة بين الرموز وما تشير إليه تبدو آخذه في التفكك والتلاشي، كيف تكون العلاقة الداخلية بين كلمة مطرقة والمطرقة؟ قد يحتفظ الأطفال بالرابطة بين رموزهم الطبيعية الخاصة والكلمات المتفق عليها مثلما يقولون "بوم - مطرقة" أو "ياه - غنم" ولكن بالتحول إلى

اللغة المتفق عليها فقط فإنه يختفي أي تماثل أو تشابه بين الرموز وما تشير إليه. لكن ويرنر يعتقد أن هذه الرابطة لاتنكسر بالكامل أبدا، في دراساته وجد أن الكبار مازالوا يستجيبون لكلمات ذات صيغ فراسية تعبرمباشرة عن الصفات الديناميكية والتعبيرية للأشياء، قرر أحدهم أنه عندما يقول كلمة مطرقة Hammer فإن المقطع ha بدا كما لو كان يسقط بشدة أسفل على mm مبرزا الاحساس بالطرق (Werner,1963,p.130)، وتحدث آخر عن إستخدام كلمة Wolle بمعنى Wool عند الألمان مشيرا إلى نوعية الخيوط (Werner,1963,p.209).

قد يتساءل القراء، ما إذا كانت هذه الموضوعات تقدم لويرنر الإجابات التي أراد سماعها ببساطة؟ ومع ذلك فإن كتابا وشعراء حاولوا أيضا أن يوضحوا لنا أن الكلمات لها خصائصها الفراسية، بلزاك مثلا سأل أو طلب منا أن نعتبر أن صوت كلمة مجردة مثل : حقيقي true أو vrai يعبر عن الشعور بالنغمة للحقيقة نفسها ألا تحمل الكلمة هذا الشعور "ألا يجد الإنسان في المقطع الصوتي الذي تحمله صورة للكشف عن الحقيقة في كل شئ، إن هذا اللفظ يبث جدة غير نهائية" (Werner,1948,pp.257-58).

طبقا لويرنر فإننا قد ندرك الكلمات بالفراسة بأكثر مما نتصور، قد نفعل ذلك حينما نحاول لأول مرة أن نتعرف عليها (خلال المراحل التكوينية المصغرة الباكرة لإستقبال الكلمات) لبحث هذه الإمكانية قدم ويرنر كلمات لفترة زمنية قصيرة جدا دون أن يعطي الأفراد فرصة التعرف عليها بالكامل ووجد أن إنطباعاتهم سيطرت عليها مشاعرهم وردود أفعالهم الجسمية، الأفراد قالوا أنه رغم عدم تمكنهم من التوصل للكلمة إلا أنهم شعروا بدفئها، ثقلها، قهرها أو غير ذلك من الصفات التي قالوا فيما بعد أنها تقابل معاني الكلمات بالنسبة لهم (Werner and Kaplan,1963,p.215).

وباختصار حث ويرنر على أن الكلمات المتفق عليها ليست مجرد تسميات تعسفية أو فارغة أنها تبدو كذلك فقط حين نختبر بنيتها الخارجية بطريقة موضوعية خالصة، لكننا ينبغي أن نصعد بإدراكنا للكلمات كصيغ تعبيرية تصمنا صدى حياتنا ومشاعرنا، وتصور نفس عواطفنا وردود أفعالنا الجسمية كما تصور ما تشير إليه، وكأنها رابطة عضوية داخلية بين الرمز والشئ الذي يشير إليه.

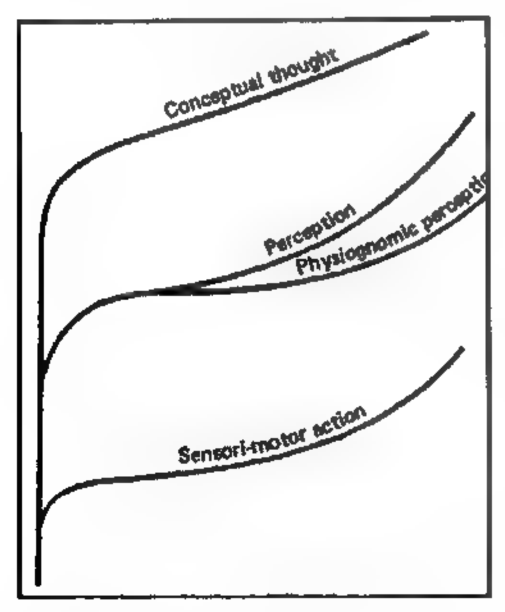
قضايا نظرية

راجعنا حتى الآن كتابات ويرنر في العديد من المجالات، ربما في ذلك المفاهيم البدائية للزمان والمكان، والإدراك بالفراسة، إكتساب اللغة (النمو اللغوي)، لكن ويرنر لم

يكن مهتما فقط في هذه المجالات بل إنه كان مهتما كذلك بالقضايا النظرية الأكبر التي تكمن في هذه المجالات أو الموضوعات. **طبيعة النمو متعدد الخطوط (الإتجاهات)**

أحد الإهتمامات النظرية تمثل فيما إذا كان النمو له خط موحد عام أم خطوط متعددة، ما إذا كان يتقدم عبر خط مفرد أم خطوط منفصلة كثيرة (Werner,1959)، وإعتبر ويرنر أن مفهوم الادراك بالفراسة هو الذي ساعده في الإجابة على هذا السؤال.

يتناغم الإدراك بالفراسة وينسجم مع الخصائص الديناميكية والتعبيرية للأشياء، إنه صيغة مبكرة جدا للإدراك، تسيطر علينا في الطفولة، وتبطلها تدريجيا وخلا النمو النظرة الهندسية والتقنية للإدراك التي نكتسبها من ثقافتنا، وقد نعود مرات إلى صيغ الإدراك بالفراسة مثلما يحدث في لحظات النكوص الإبداعي، لكننا عموما نعتمد أكثر علي المنطق والصيغ العقلانية في التفكير، ولوكان الأمر كذلك لقلنا أن النمو عملية تسير في خط واحد، حيث تتشكل أحد الصيغ المعرفية العقلية تتلوها الأخرى، ومع ذلك فإن الإدراك بالفراسة هو الأخر ينمو، وقد يكون نموه محدودا بالتأكيد لدى البعض منا طالما إننا لا ننميه، لكنه لدى الفنانين يصبح أكثر تقدما وتطورا وهكذا علينا أن نقتنع بالنمو كعملية ذات خطوط متعددة متفرعة، بخطوط منفصلة يتبع كل منها طريقه الخاص (الشكل ٥-٥) الذي يحاول رسم هذا المفهوم النمائي.



(شكل ٥-٥) خطوط النمو تعبر عنها فروع شجرة حسب تصور ويرنر

Langer,"Theories of Development" Holt,Rinehart & Winston,1969,p.153.

قضية عدم الإستمرار

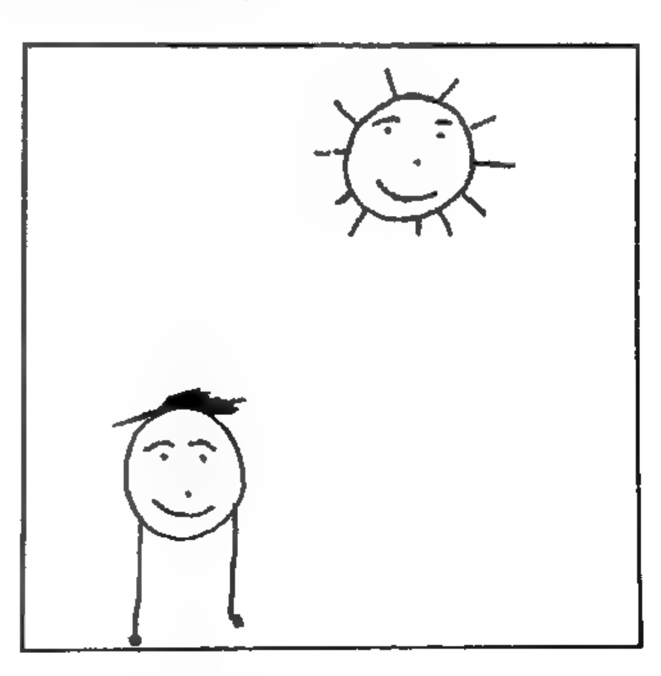
أحد القضايا الأكثر أساسية، ما إذا كان النمو مستمرا (متصلا)، أو غير مستمر (منفصلا)، أساسا عندما نقول أننا نرى تغيرا مستمرا فنحن نزعم أننا نستطيع قياسه عبر بعد كمي واحد، مثلما نقيس طول طفل بإستخدام شريط القياس، يمكن أن نقيس كلمات الطفل، أو فترات الإنتباه، أو سعة الذاكرة وغيرها من العديد من المتغيرات النفسية عبر مدى كمي واحد. هناك كمية كبيرة من

البحوث في علم نفس النمو إفترضت أن التغير يمكن قياسه بهذا الأسلوب، وبالنسبة للكثيرين فإن القياس الكمي والمستمر يبدو وكأنه روح العلم.

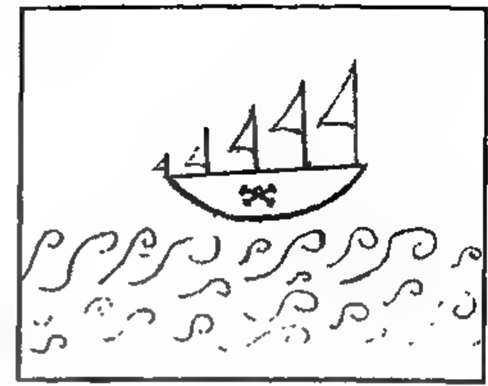
سبق للبيولوجيين على وجه الخصوص أن تعرفوا فعليا على الكثير من التغيرات غير المستمرة والتي تتضمن تحولات كيفية، فالصيغ المبكرة تبزغ في صيغ جديدة مختلفة عنها في النوع من حيث أن لها أنماطا مختلفة وصيغا وظيفية مختلفة، خاصة في أمثلة درامية للتغيرات الكيفية التي تتمثل في الإنسلاخ مثلما يحدث عند خروج الفراشة من اليرقة، في مثل هذه الحالات تصبح الكثيرمن المقارنات الكمية ليست ذات معنى، إذ لا معنى مثلا لأن تقيس سرعة اليرقة في الطيران لأن لها صيغتها الخاصة في الحركة غير الطيران.

ومنذ روسو أكد علماء النفس النمائيين مثلهم مثل البيولوجيين على التغيرات الكيفية، إن التحول من الطفولة إلى المراهقة قد لا يكون دراميا مثل عملية الإنسلاخ، لكن، طبقا لقول روسو، "للطفولة طريقتها الخاصة في التفكير، في الإحساس، في رؤيةالأشياء" (Rousseau,1762,p.54) لو أن هذا الموقف صحيح، فإن الإنسان لا يستطيع قياس الأطفال بنفس أدوات قياس الكبار دون أن يفقد ما هو الفريد لدى الطفل.

وعندما أخذ ويرنر المنظور الأكثر إتساعا لاحظ أن كلا من التغيرات الكمية والكيفية تحدث، واعتقد مثل روسو أن معظم التغيرات كيفية، تفكير الكبير المجرد مثلا يختلف في النوع عن تفكير الطفل الإدراكي الحركي الوجداني. في كثير من المجالات، تبدو المقارنة بين الطفل والكبير مثل المقارنة بين العالم والفنان، الطفل مثل الفنان، يقترب من ويدخل إلى العالم خلال أسلوبه القائم على الفراسه وتداخل الحواس والصور الحية، ويبدو ذلك صحيحا



(شكل ٢.٥)رسم طفل في الخامسة يكشف عن الإدراك بالفراسة (الشمس تبتسم)





(شكل٥-٦) رسوم الأطفال تكون أكثر حرية وحيوية من رسوم الكبار التي تميل لأن تكون هندسية
Gardner,"Artful Scribbles" Basic Books,Newyork,1980,p.5



(شكل ٥-٧) رسوم آندي تصور التحول من الأسلوب المتحرر للأسلوب الهندسي

على وجه الخصوص فيما بين الثانية وحتى السابعة، ولذا فإن الطفل عندها يحب أن يرسم ويمثل ويغني مبديا كثيرا من الحيوية والنشاط والخيال في أفعاله وأنشطته، رسومه مثلا تتجه نحو نوع خاص من الإكتمال، فبداية من عمر الرابعة تقريبا يرسم الطفل ضفدعة صغيرة قد تخلو من التفاصيل الدقيقه لكنه يندر أن تحصل على رسم آخر يعبر عن روح الحياة بمثل خطوطه البسيطة، (لاحظ رسم الشخص مصحوبا بالشمس المبتسمة في شكل ٥-٣).

وخلال السنتين أو الثلاثة التالية فإن رسوم الأطفال تكون طازجة وحية وجميلة التكوين كنمط عام إنهم يعبرون عن الإبتهاج، اللعب، الإحساس القوي بالحياة. بعد عمر الثامنة أو ماحولها تفقد رسومهم طعمها أو مذاقها وتصبح أكثر دقة وواقعية وهندسية (Gardner,1980,ch6)، بحيث يبدو أن التفكير الهندسي – التقني قادم على الطريق (انظر شكل ٥-٦، ٥-٧) وليس من الصعب علينا أن نتفهم لماذا يقول كثير من عظماء الفنانين أنهم يصارعون لإستعادة توجهاتهم الطفولية (Gardner,1973,p.20).

صغار الأطفال أيضا يشيرون بالتأكيد إلى بدايات المهارات العلمية، ورغم إستمرار هذا التوجه لديهم، إلا أن النظرة المسيطرة عليهم تكون أقرب للطبيعة وأكثر إرتباطا

بالفنان، ولذا فإنه يبدو خارجا عن الموضوع الإصرار على تقييمهم في ضوء معايير المنطق والمهارات العقلية للكبار، رغم أن ذلك هو ما يغلب على كثير من الباحثين.

قد يكون هناك إعتراض على ما ذكرناه مرارا عن عدم الإتصال، أليس صحيحا أن الكبار يفكرون مثلما يفكر الصغار خصوصا في المراحل الأولى للتكوين بالتصغير، أليس ذلك إستمرارية بين الصغار والكبار، ويمكن أن يكون ذلك صحيحا إلى حد ما، لكن التكوين بالتصغير في حد ذاته يتضمن تغيرات كيفية، فالمراحل المبكرة تختلف كيفيا عن التنظيمات الشكلية رفيعة الإعداد التي تتسم بها المراحل المتأخرة، تشير عملية عدم الإستمرار إذن إلى التغيرات الكيفية، مثل هذه التغيرات لا تحدث فجأة، إن بزوغ التفكير المجرد يحدث تدريجيا كما يحدث أيضا مع العديد من التغيرات الكيفية الأخرى مثل التحول من الحبو إلى المشي، إن عدم الإتصال تعني فقط أن التغيرات تتضمن تحولات كيفية، اما فجائية التحولات فهذا أمر آخر (Warner,1957).

علم الظواهر (الفينومينولوجيا)

أحد المدارس التي أثرت في ويرنر كانت المدرسة الفينومينولوجية أو مدرسة علم الظواهر، يعتقد الفينومينولوجيون أن أول شئ ينبغي عمله عند دراسة الأطفال (أو أي فرد آخر) هو أن نتخلى عن أفكارنا المسبقة حوله، لا يمكن أن نفترض أن الأطفال يفكرون مثلما نفكر نحن، إننا في حاجة لأن نلقي نظرة جديدة على الأطفال أنفسهم، وقبل كل شئ، نحن في حاجة إلى إستكشاف ظواهر عالمهم وكيف تبدو بالنسبة لهم. معظم علماء النفس النمائيين يمكن إعتبارهم ظاهرياتيين إلى درجة ما (راجع الفصل ١٧) حيث إعتقدوا أنه يجب الشك في كل ما نعرفه حول تفكير الطفل، لكنهم بصفة عامة قاموا بتحليل تفكير الطفل من الخارج بدلا من تحليله من خلال عيون الطفل نفسه. ويرنر أيضا وصف التفكير من وجهة نظر خارجية (متصل أو منفصل) ومع ذلك فقد أثبت بعض الرؤى في خبرات الطفل الذاتية مشيرا على سبيل المثال إلى أنهم يدركون الأشياء بالفراسة إلى حد كبير.

كتب ويرنر بحماس (Werner,1948,ch.12) عن البحوث الفينومينولوجية لزملائه جاكوب فون يوكسكول، ومارتا موشاو. لقد كان يوكسكول تطوريا حاول بيان كيف تختلف البيئات من وجهة نظر مختلف الأجناس بتحليل ردود الأفعال لدى بعض الحيوانات موضحا كيف تختلف نظرتها إلى "غرفة" عن نظرتنا نحن إليها، وتبعت موشاو أبحاث يوكسكول لتبين كيف يختلف تفكير صغار الأطفال عن تفكير الكبار ولذا فقد لاحظت صغارا وكبارا في بعض مواقف الحياة اليومية وكان من بينها رصيف قناة

في هامبورج وإستدلت على أن هذه المواقف يمكن أن تبدو مختلفة لكل منها (Wholwill,1984)، كان الرصيف في قاع منزلق أو منحدر ولكي تصل إليه كان على الفرد أن يعبر ممرا ضيقا داخل سور، وهذا ما كان يفعله الكبار، أما الصغار فقد تجاهلوا الممر، وبدلا من ذلك إنفقوا وقتهم في الصعود والدوران حول السور، يتدحرجون وينزلقون على الجزء العميق المغطى بالحشائش بجانبه، ولأن الأطفال كانوا مفعمين بالحركة فقد بدا كما لو كانوا قد أدركوا الموقف ككل بشكل مختلف تماما عن الكبار، بالنسبة لهم كان السور هو الملمح الرئيسي بينما لم يكن عنصرا في الخلفية بالنسبة للكبار .

موقف آخر تمثل في فرع جديد لسوق مركزي إفتتح في المدنية، لم يقترب الأطفال (مابين ٦-٩ سنوات) بنفس أسلوب الكبار، حيث لم يعطوا إلا قليلا من الإنتباه للبضائع، مندفعين بدلا من ذلك إلى مساحات تتيح لهم فرصة الحركة واللعب، كانوا منجذبين بشكل خاص نحو السلالم والمصاعد والسقالات التي أحبوا أن يصعدوا ويهبطوا عليها في الإتجاه المخالف، وهنا للمرة الثانية إستدلت موشاو على أن صغار الأطفال خبروا الموقف بشكل مختلف تماما عن الكبار، وموشاو التي توفيت في عمر مبكر لم تنه بحثها، حيث فسرت إدراك الأطفال من خلال سلوكهم فقط وكنا نحب أن نقدم أدلة أخرى مثل رسومهم لتوضح كيف يرون المنظر ومع هذا فلقد بذلت جهد البداية لتمثل عالم الظاهراتية عند الطفل .

التطبيقات العملية

كان ويرنر أولا وقبل كل شئ منظرا، ولم يكتب إلا القليل عن التطبيقات العملية لأفكاره وقدم هذا القليل في شكل نصائح محدودة للغاية حول تنشئة وتربية وعلاج الأطفال، ومع هذا فقد إستثمر بعض المارسين المهتمين تفكيره في أعمالهم، فمثلا في علاج الشيزوفرينيا، المحللون النفسيون مثل سيرلز (Searles,1965) كشف عن قيمة كبيرة لمفاهيم ويرنر حيث وجد أنه لا يمكنه فهم معظم المرضى بالشيزوفرينيا دون فهم الطبيعة النوعية غير المتمايزه لخبراتهم، هؤلاء المرضى لا يحسون إلا قليلا بانفصالهم عن الأشياء غير الحية أو الأشخاص من حولهم، إنهم يشعرون أنهم بالفعل جزء من غرفة المعالج النفسي، وتعرف المعالج النفسي على ذلك له فائدة كبيرة في حد ذاته ، لأن أحد الأمور التي تساعد المريض هو إحساسه بأن هناك شخصا يتفهم كيف تبدو الحياة بالنسبة له، ويناقش سيرلز هذه النقطة بعرض عدة طرق محددة توجه فيها مفاهيم ويرنر تدخلاته العلاجية.

أما أعمال ويرنر الخاصة مع المرضى فقد كانت محدودة بالبحوث التشخيصية

للأطفال الذين يعانون من إصابات المخ، ما بين ١٩٣٧-١٩٤٥، قام ومعه الفرد ستراوس بعدد من الدراسات المقارنة في السلوك المعرفي لهؤلاء الأطفال مع سلوك الأطفال المتخلفين عقليا، ووجدا أنه في حين تصرف الأطفال المتخلفين بطرق بسيطة، غامضة، كلية، فإن المصابين مخيا وضح في سلوكهم نوع من عدم التنظيم، عند نسخ التصميمات على سبيل المثال لم يكونوا قادرين في الغالب على التركيز على الشكل الرئيسي بسبب إنشغالهم بتفاصيل الخلفية، لقد كانوا حسب مصطلحات ويرنر مربوطين بالمثيرات ، كل شئ يقفز في وجوههم، لا يستطيعون التمييز بين الرئيسي والتفصيلي (Barten and Franklin,1978)، مثل هذه النتائج أثرت على كثير من العاملين في الميدان الذين وجدوا أنه من المفيد الإحتفاظ بالغرف وخلفيات المواقف خالية دون التعرض للمقاطعة وذلك لمساعدة الأطفال على التركيز على المهام التي بين أيديهم (White and watt,1973,p.257).

لم يتعرض ويرنر للتطبيقات التربوية للأطفال العاديين، لكن تعليقاته المختصرة (Werner, 1948,p.100; Werner and Kaplan,1963, p.112) أوضحت أنه إعتقد مثل روسو ومونتسوري وغيرهما من علماء نفس النمو أن التعليم ينبغي أن يكون مفصلا طبقا لأسلوب الطفل في التعلم، وبالنسبة لويرنر فإن ذلك يعني أن الأطفال يحتاجون فرصا ليتعلموا خلال نشاطهم الحركي وخلال مهام ذات معنى وجداني بالنسبة لهم، يمكن أن يعتقد الإنسان أن ويرنر أحب إستخدام مونتسوري للحروف الرملية لأنها تسمح للأطفال بأن يألفوا الحروف حركيا وخلال عدد من الحواس في نفس الوقت، وأنه قد أحب أيضا مدخل ديوى في التعلم من خلال العمل حيث يدرس الأطفال موضوعات مثل التاريخ ليس من خلال الكتب لكن من خلال إعداد أدوات وأداء أنشطة الإنسان البدائي، وبالنسبة للقراءة فإن ويرنر لا بد أن يكون متفقا مع بتلهايم وزيلان (Bettleheim and Zelan,1981) الذين قالا بأن الأطفال في حاجة إلى مواد قراءة تستثير وجدانهم وتحمل لهم معنى شخصي، كما تؤكد نظرية ويرنر على الأنشطة الفنية وأهميتها لأنها توفر فرص التعبير الجسمي والوجداني، نظرية ويرنر باختصار تتضمن أن التربية لاينبغي أن تقتصر على عقل الطفل بل ينبغي أن تستجيب للطفل كعضو نشيط، معبر، حيوي، له إحاسيسه الخاصة به.

وطالما أن ويرنر نفسه لم يكتب إلا هذا القليل عن التربية، فإنه لمن السخرية أنه قدم أحد المفاهيم القليلة التي أصبحت مرتبطة مباشرة بتعليم الكبار وهو مفهوم مرونة التكوين المصغر، ويرنر - حسبما نتذكر- أقترح أن معظم التفكير البدائي لا يتوقف على التحليلات

العقلانية المتقدمة، لكنه يبدأ بالإستخدام الشامل للعمليات القبل مفاهيمية حيث الإنطباعات الكلية مختلطة مع الإحساسات الجسمية مع الحدس والتخمين وغيرها. إذا كان ذلك صحيحا فإن المعلمين في ميادين عديدة منها الفنون والعلوم والطب والهندسة عليهم أن يسعوا لتوسيع مدى التفكير الذي يغذونه وينشطونه عند تلاميذهم.

الحالة التي توضح هذه النقطة تتمثل في إعداد أو تعليم الأطباء، حيث تبذل جهود متزايدة لتعليمهم أسلوب ومهارات حل المشكلات عقلانيا بالتزام شديد، وحيث يتم تشجيع صغار الأطباء ليعملوا تقييما تشخيصيا بطريقة منطقية خالصة، خطوة بخطوة مستخدمين في الأغلب الرسوم وأساليب إتخاذ القرار وغيرها من الطرق المأخوذة عن نظرية الكمبيوتر في المعرفة، مفهوم ويرنر عن التكوين المصغر ومرونته يقترح أن الأطباء عليهم أن يقوموا بإصدار أحكام إكلينيكية أدق، بأن يبدأوا من مستويات ما قبل المفاهيم بانطباعاتها وإحساساتها ومشاعرها التي يستثيرها المريض لديهم. وتنفيذا لمقولات ويرنر ، فلقد قامت زوجة مؤلف الكتاب وهي طبيبة أطفال ومعها مؤلف هذا الكتاب (Craine and Craine, 1987) بسؤال أطباء الأطفال في مستويات مختلفة عن الكفاءة في كتابة أفكارهم وإنطباعاتهم أثناء فحصهم لأطفال مصابين بالحمى وتم نقلهم لغرفة الطوارئ في إحدى المستشفيات الكبرى، وقد كشفت تحاليل شريط التسجيل أن الأطباء المبتدئين حاولوا أن يفكروا في المريض بطريقة منطقية موضوعية خالصة خلال الفحص، وعلى العكس فإن الأطباء الأكثر خبرة وتقديرا إنشغلوا بداية مع الأطفال في تفاعلات غير رسمية، محاولين التوصل إلى إحساس عام بصحة الطفل خلال ما يظهر عليه من إحساسات وأشار أسلوبهم إلى مرونة أكبر في التكوين المصغر، فلقد إنشغلوا في البداية في المزيد من العمليات البدائية الحدسية قبل الإنتقال إلى المدخل المفاهيمي، وهكذا فإن المعلمين الذين يؤكدون على مدخل عقلاني صرف لإتخاذ القرارات الطبية قد يتجاوزون الأرضية القبل مفاهيمية الفنية والتي من خلالها تصدر وتبزغ الأحكام الإكلينيكية الناضجة.

التقويم

ينظر إلى ويرنر الآن على أنه أثر تاريخي، كثيرون يتذكرونه بشكل غامض كشخص بنى نظرية تشبه نظرية بياجيه، كلاهما بدأ الكتابة عام ١٩٢٠، لكن بياجيه وليس ويرنر الذي أصبح مسيطرا على علم نفس النمو، ورغم أن ويرنر أسهم بالتأكيد من خلال تعريفه الشهير للنمو "التكوين القويم" والذي أثر به على الكثيرين، إلا أنه إلى حد كبير إنتحى في الخلفية، فلنلق نظرة أولا على بعض الأسباب الممكنة لتجاهله ثم بعد ذلك

نرى مدى الحاجة لأخذه مأخذ الجد مرة أخرى.

تعرض ويرنر للكثير من فحص الآخرين لأعماله أحيانا بسبب أن نظريته مجردة وصعبة للغاية وأحيانا لأنه في معظم القضايا كان في الأغلب غامضا وفرديا، أحد الأمور التي يجب أن نعرفها عن أي منظر في علم نفس النمو، هو وجهة نظره في التغيرات النمائية. لأي مدى يرى الكاتب النمو كعملية نضج فطرية أو كنتائج للتأثيرات البيئية؟ نموذج ويرنر البيولوجي يعد نموذج نضج (Baldwin, 1980) لكن لو نظر الإنسان بحثا عن تقرير واضح فإنه سوف ينظر بلا جدوى، وبدلا من ذلك، يجد الإنسان عبارات مثل "يوجه علم نفس النمو جهوده ليس نحو المشكلات المخادعة مثل ما هو فطري في مقابل ما هو مكتسب، لكن فقط نحو تأسيس ووصف... أنماط من النشاط العقلي" (Werner, 1948, p. 18) وهكذا فلقد حاول ويرنر أن يتجنب القضية.

وفي مجال آخر مشابه، قد يحب الإنسان أن يعرف المدى الذي ذهب إليه ويرنر في إعتقاده أن الطفل يبدع أفكاره في عفوية، في حين يفترض أن يتشرب أفكار الكبار، مرة أخرى نجد ويرنر كمنظر غير جماعي وبشكل مدهش حيث يصف في تكوين الرموز (werner, 1963) الرموز المبكرة والتي تختلف عن رموزنا التي ينبغي أن تكون إبداعات تلقائية، ومع ذلك فإن ويرنر وكابلان يقولان "في رأينا فإن مشكلة الإبداع الحر قد تم الضغط عليها بشكل غير ملائم في الأدبيات" p. 102، وهنا مرة أخرى، ويرنر لم يتخذ موقفا، قائلا أنه كان مهتما فقط بنمط تفكير الطفل.

قد يرجع ماقيل عن ويرنر بأنه غير جماعي لأنه كان إنسانا متسامحا يحاول الإستفادة من قيمة كل نقطة أو وجهة نظر، واعتقد أن درجة من التخلي عن الدقة في الجوانب النظرية ليست إلا شيئا جيدا، لقد إراد أن يحتفظ بمفاهيمه عامة وغير نهائية حتى يستطيع الآخرون أن يشعروا بالحرية وهم يحددونها في تفاصيل في مجالات بحوثهم المختلفة (Glick, 1983)، على هذا الأساس فإنه مثلا لم يملق على أي مستوى أو مرحلة معينة، لقد إقترح عددا من المستويات (الحركي – الإدراكي – المفاهيمي) لكنه أمل في أن يجد غيره حريتهم في تحديد هذه المراحل.

الشكوى من عدم وضوح ويرنر إذن غير عادلة لأنهم يتجاهلون هدفه ومازال، وتبقى الحقيقة أن ويرنر تم تجاهله، وقد يكون السبب الرئيسي لأنه فشل في أن يقدم لنا شيئا نعضه بأسناننا، فلو أنه قدم مقترحات بمراحل محددة مثلما فعل بياجيه، فما كان على الباحثين إلا إختبارها ومحاولة إثبات صحتها أو خطئها، لكنه لم يفعل ذلك، ولكن وبصرف النظرعن صعوبته وغموضة فقد تصبح نظرية ويرنر متزايدة الأهمية والسبب

هو الإتجاهات العامة لثقافتنا التي يعد علم النفس جزءا منها.

لو أن النقد الإجتماعي، مثل نقد (Roszak,1972) صحيحا، فإن ثقافتنا قد أصبحت مسيطرا عليها بالعلم والتكنولوجيا، أي أننا أصبحنا نرى العالم بشكل شامل من خلال التصنيفات العقلية للمنطق والأعداد والصلات الميكانيزمية أو الآلية، فلو أخذنا الكمبيوتر كنموذج، لقد حولنا الحياة العقلية إلى خرائط وجداول وشجرة قرارات وأعتبرنا أن الدقة والموضوعية والعقلانية هي أهدافنا النهائية. المشكلة في هذا كله حسب روزاك "أننا قد عظمنا الأهداف العقلية إلى درجة أننا قد فقدنا لمسة وصفة الخبرات غير العقلية في حياتنا. لقد عزلنا أنفسنا تماما عن العالم المنساب من الأحلام والعواطف والحدس والإيقاع العضوي لأجسامنا، ومتوازيا مع ذلك، لقد فقدنا شعورنا بالطبيعة مقللين من قيمتها ومعتبرين أنها مجرد شئ مادي يمكن إستثمارها والتحكم فيها، وبإستخدام طاقتنا التكنولوجية الجبارة فلقد حولنا العالم العضوي إلى بيئة إصطناعية متجهمة عقيمة، لاحياة فيها مثل الزجاج والألمونيوم والبلاستيك والحديد غير القابل للصدأ أو المواد عالية الهندسة ومكوناتها التي تملأ الأن عالمنا المدني الصناعي (Roszak,1972,p.89)، إننا دفعنا طبقا لروزاك بالتكنولوجيا في مواجهة الطبيعة للدرجة التي نندهش فيها عندما ما يذكرنا أحد أصحاب النظريات البيئية القلقين أن إستمرار حياتنا مازالت تعتمد على الهواء والماء والتربة والنبات والحيوان (Roszak,1972,p.10).

يعتبر روزاك نقده قائما على رومانتيكية روسو (Roszak,1972,p.12)، إنه منزعج من التوجهات المعاصرة ويريدنا أن نستعيد مزيدا من الصيغ البدائية للخبرة، إنه يريدنا أن نسترجع لمسات أجسامنا مع الطبيعة لنكون كما يتخيلنا أكثر طفولة ومع ذلك فإن روزاك يجد قليلا من التعاطف لنظرته إلى علم نفس النمو، بل ويجد أن دوريات البحوث مملوءة بكيف يكتسب الأطفال مهارات حل المشكلات عقلانيا، وهي دراسات تتزايد فيها نماذج المعرفة القائمة على برامج السرعة الشديدة في إستخدام الكمبيوتر.

بالنسبة لهؤلاء الذين يشاركون روزاك إهتماماته، فإن ويرنر يعد منظرا يستحق المكافأة ليس لأنه كان رومانتيكيا، ولكن لأنه رغم رؤيته للقيمة الكبرى للفكر العلمي المتقدم إلا أنه إعترف بالإسهامات المتميزه للصيغ البدائية من التفكير تلك التي تختلط بالعمليات الجسمانية والوجدانية وتتمشى في تناغم مع القوى الديناميكية للطبيعة، لقد حاول أن يوضح كيف أن هذه الوسائل البدائية تتضمن تعبيرات فنية وأنها موجودة في كل المراحل المبكرة للتفكير الإبداعي، وهكذا لقد ساعدنا على أن نقدر إسهامات البدائيين مثلما نقدر الصيغ المتقدمة للحياة العقلية.



الفصل السادس

نظرية بياجيه في النمو المعرفي

مقدمة بيوجرافيه

لم يتمتع إلا القليلون بمثل الأهمية التي تمتع بها بياجيه (١٨٩٦-١٩٨٠) في تاريخ علم النفس كله، لقد صاغ جان بياجيه النظرية الوحيدة الأكثر شمولا وقوة في النمو العقلي.

ولد بياجيه في نيو شاتل Neuchatel وهي مدينة جامعية في سويسرا، حيث كان أبوه يعمل في مجال تاريخ العصور الوسطى في الجامعة. وصف بياجيه أباه (Piaget,1952) كمفكر منظم وحريص في حين كانت أمه على العكس منه شديدة الإنفعال، وكثيرا ما تسبب سلوكها في تعرض الأسره للتوترات، لكن بياجيه إستوعب أساليب أبيه الدراسية ووجد مهربه من صراعات الأسرة في بحوثه الفردية.

أظهر بياجيه نبوغه كعالم منذ الصغر، ففي عمر العاشرة نشر مقالة عن طائر Alpino Sparrow كان قد رآه في حديقة عامة، وأثناء دراسته في المرحلة الثانوية قدم بحثا عن الرخويات وترتب عليه دعوته لمقابلة عدد من الباحثين الأجانب وعرضا لشغل وظيفة أمين متحف، لكنه رفضها بسبب صغر عمره.

في عمر الخامسة عشر شعر بياجيه بما يمكن أن نسميه أزمة فكرية عندما وجد أن قناعاته الدينية والفلسفية ينقصها الأساس العلمي، فإنطلق يبحث عن طريق للربط بين العلم والفلسفة. قرأ الكثير، وسجل أفكاره الجديدة كتابة، حتى ولو لم تكن الكتابة موجهة لأحد إلا لنفسه. ورغم إنشغاله بهذا البحث، إلا أن ذلك لم يشغله عن الحصول على درجة الدكتوراه في العلوم الطبيعية وعمره الحادية والعشرين، لكن شغف بياجيه بالإجابة على سؤاله أو قضيته الكبرى تركه مضطربا ومجهدا في بعض الأحيان إلى أن إستقر أخيرا على خطة، إن عليه أن يبدأ أولا بالبحث العلمي في علم نفس الطفل ليدرس نمو العقل، ثم يستخدم ما يتوصل إليه للإجابة على الأسئلة الأكبر فيما يتعلق باصل المعرفة وبالفلسفة، وأطلق على مشروعه الجديد "المعرفة التطورية" Genetic Epistemology .(Piaget,1952,pp.239-240;Ginsburg and Opper,1988)

قرر بياجيه أن يدرس الأطفال في عام ١٩٢٠، وذلك أثناء إشتغاله في معمل بينيه بباريس حيث تم تعيينه للإشتراك في بناء إختبار لذكاء الأطفال. في البداية وجد

بياجيه أن هذا العمل مدعاه للملل، حيث لم يكن لديه إلا القليل من الإهتمام بتسجيل إجابات الأطفال الصحيحة والخاطئة كما تتطلب إختبارات الذكاء، ومع ذلك فسرعان ما أصبح بياجيه مهتما بإجابات صغار الأطفال وبخاصة إجاباتهم الخاطئة نظرا لما وجده في أخطائهم من كونها تناسب نمطا ثابتا يكشف عن أن تفكيرهم يمكن أن تكون له صفة خاصة به، وكان حدس بياجيه أن صغار الأطفال ليسوا أغبى أو أقل ذكاء من الأطفال الكبار أو من البالغين، بل ربما يفكرون بطريقة مختلفة تماما (Ginsburg and Opper,1988,p.3).

ولكي يدرس بياجيه إمكانات التفكير المتفرد لدى الأطفال، إستبعد الإختبارات المقننة التي تحصر إستجابات الأطفال في قنوات إصطناعية لمجموعة من الأسئلة والأجوبة وإختار المقابلة الإكلينكية المفتوحة التي "تشجع على الإنسياب التلقائي العفوي للرغبات" (Piaget,1926,p.4) وهو أيضا قضى الساعات الطوال ملاحظا لنشاطات الأطفال مرتكزا على نقطة أساسية تتمثل في تنمية مفاهيم الكبار المسبقة عن تفكير الأطفال وأن يتعلم من الأطفال أنفسهم.

أثناء تواجده في باريس نشر بياجيه دراستين قائمتين على منهجه الجديد، لكنه نفذ معظم بحوثه الجديدة في معهد روسو في جنيف، حيث إستقر هناك في ١٩٢١، بدأ بمقابلة الأطفال في العمر مابين الرابعة والثانية عشر ووجد أن الأطفال الأصغر قبل عمر السابعة أو ما حولها يفكرون بالفعل بطريقة تختلف نوعيا فيما يتعلق بالأحلام والأخلاق وموضوعات أخرى كثيرة.

في عام ١٩٢٥ أنجب بياجيه طفلته الأولى جاكلين وكان مولدها حدثا ولد سلسلة هامة من الدراسات عن السلوك المعرفي للأطفال حيث لاحظ بياجيه وزوجته فالنتين شاتيناي بدقة بالغة سلوك جاكلين، كما فعلا نفس الشئ مع طفليهما التاليين لوسين ولوران، وإبتداء من عام ١٩٤٠، عاد بياجيه إلي دراسة الأطفال والبالغين أيضا، لكنه غير محور بحوثه، فبينما غطت بحوثه المبكرة موضوعات مثل الأحلام والأخلاق وموضوعات أخرى ذات أهمية بالنسبة للطفل فإن دراساته الجديدة ركزت على فهم الطفل للرياضيات والمفاهيم العلمية وهو المحور الذي سيطر على أعماله حتى وفاته (Ginsburg and Opper,1988,pp.15-16). وفي الخمسينات تحول بياجيه أخيرا إلى الأسئلة الفلسفية حول المعرفة رغم إستمراره في دراسة النمو المعرفي للأطفال. في هذا الكتاب سوف نتعرض بالقليل لنظرية بياجيه في المعرفة لأن مهمتنا هي أن نتزود ببعض مفاهيم نظريته في النمو.

أثارت بحوث بياجيه إستجابات مختلفة بين علماء النفس في مختلف الأوقات. إستحوذت أعماله الأولى على إنتباه علماء النفس في العديد من أنحاء المعمورة، وبعد هذا الحماس الأولي بدأ الإهتمام ببياجيه يتدنى خاصة في الولايات المتحدة الأمريكية، أحد الأسباب يرجع إلى أن علماء النفس وجدوا صعوبة في فهم توجهاته كما إعترضوا على منهجه إذ كان بياجيه في بعض المرات يغير من أسئلته أثناء المقابلة لأنه وجد أن ذلك يمكن أن يوفر له مزيدا من الفهم لتفكير طفل معين، وهذا ما ينسف جدوى موقف المقابلة المقننة كما أشار كثير من علماء النفس، كما أن بياجيه أهمل أيضا الإشارة في تقاريره إلى حجم عينته والملخصات الإحصائية لنتائجه، ولقد بدا كما لو كان يعتبر مثل هذه الأمور أقل أهمية من الأمثلة الثرية والمفصلة حول تفكير الطفل (Ginsburgand Opper,1988,p.6 ; Flavell,1963,pp.10-11431). ورغم أن بحوث بياجيه قد عانت إلى حد كبير من نفس العيوب المنهجية على إمتداد أعماله، إلا أن الستينات قد شهدت حماسا ملحوظا للأهتمام بأعماله، إذ بدأ علماء النفس يتحققون من أن نظريته بصرف النظر عن صعوبتها وعن توثيقها المرضي، إلا أنها جديرة بالإهتمام اللامحدود، والآن يصعب علينا أن نجد دراسة عن تفكير الطفل دون الإشارة إلى بياجيه.

نظرة عامة على النظرية

رغم أن بحوث بياجيه تغيرت عبر السنين، إلا أن كل جزء منها أسهم في وضع نظرية حول مرحلة فريدة متكاملة، ويعرض الجدول (٦- ١) للمراحل العامة عند بياجيه، وقبل أن نتعرض لهذه المراحل بالتفصيل، قد يكون من الجدير أن نتوقف قليلا عند نقطتين نظريتين هامتين:

أولهما : قرر بياجيه أن الأطفال يمرون في مراحله بمعدلات مختلفة ولذا فلقد أعطى أهمية قليلة للأعمار المرتبطة بكل منها، لكنه أكد مع ذلك على أن الأطفال ينتقلون في هذه المراحل وفق تتابع ثابت أو بنفس النظام.

ثانيهما : ونحن نناقش المراحل، علينا أن نضع في ذهننا وجهة نظر بياجيه حول طبيعة التغيرات النمائية، حيث أنه قال بثبات تتابع المراحل إلا أن بعض الباحثين مثل باندورا ومكدونالد (Bandura and Macdonald,1963) إفترضا أنه ينتمي لنظرية النضج، وهو بالتأكيد ليس كذلك، لأن القائلين بالنضج يعتقدون أن تتابع المراحل مرتبط بالجينات وأن المراحل تتحول طبقا لجدول زمني داخلي، غير أن بياجيه لم يفكر بأن مراحله تتحدد جينيا، أنها ببساطة تمثل تزايد أساليب تفكير شاملة، فالأطفال

يستمرون في محاولاتهم للإستكشاف، لتداول الأشياء، لإضفاء معنى على ما في البيئة، وخلال هذه العملية فإنهم يبنون وبنشاط بنيا جديدة وأكثر إتساعا للتعامل معها (Kohlberg,1968)

المراحل العامة للنمو

جدول (٦-١)

المرحلة الأولى	الذكاء الحسحركي (من الميلاد حتى سنتين) ينظم الأطفال إيقاع عملياتهم الفيزيائية مثل الرضاعة ومسك الأشياء والضرب والتعامل مع العالم الحاضر.
المرحلة الثانية	تفكير ما قبل العمليات (من سنتين حتى سبع سنوات) يتعلم الأطفال أن يفكروا وأن يستخدموا الرموز والصور الداخلية لكن تفكيرهم غير منظم وغير منطقي وهو مختلف عن تفكير الكبار
المرحلة الثالثة	العمليات المحسوسة (من سبع سنوات إلى أحد عشر سنة) ينمي الأطفال القدرة على التفكير المنظم لكن فقط عندما يستطيعون الرجوع إلى الأشياء المحسوسة والأنشطة
المرحلة الرابعة	العمليات الشكلية (من أحد عشر سنة حتى المراهقة) هؤلاء الفتية تنمو لديهم القدرة على التفكير بانتظام في أمور تامة التجريد وعلى أسس إفتراضية.

إستخدم بياجيه المفاهيم البيولوجية لكن في نطاق محدود، فقد لاحظ أن الأطفال يرثون الإنعكاسات مثل إنعكاس المص، ورغم إقراره بأهمية الإنعكاسات في الشهر الأول من الميلاد إلا أنه أكد أن أهميتها وتأثيرها على النمو تقل بعد ذلك، وبالإضافة إلى ذلك وصف بياجيه أنشطة الأطفال في بعض المرات في إطار نزعاتهم البيولوجية التي تتواجد في كل كائن حي، هذه النزعات هي الإستيعاب والمواءمة والتنظيم، الإستيعاب يعني الأخذ مثلما في حالة الأكل والهضم، وفي المجال العقلي نحن في حاجة لإستيعاب الأشياء والمعلومات في أبنيتنا المعرفية، على سبيل المثال يستوعب الكبار المعلومات عند قراءة الكتب. يحاول الطفل – مبكرا- أن يستوعب طريقة مسك شئ ما ، محاولا أن يأخذه في مخطط للإمساك بالأشياء، بعض الأشياء قد لاتتناسب مع الأبنية الموجودة أو القائمة، لذا فإن علينا أن نقوم بعملية المواءمة أو التغيير فيما لدينا من أبنية، فمثلا قد تجد طفلة أنه يمكنها الإمساك بمكعب ما فقط إذا حركت عقبة معينة تحول بينها وبين الإمساك بذاك المكعب، خلال عمليات المواءمة هذه فإن الأطفال يبنون في تزايد وسائل ذات كفاءة وتوسع للتعامل مع العالم. النزعة الثالثة هي التنظيم، مثلا، طفل في

الشهر الرابع من العمر قد تكون له إمكانية النظر إلى الأشياء والإمساك بها، حالا سوف يحاول أن يربط هذين الفعلين بأن يمسك نفس الأشياء التي يراه أو ينظر إليها. ومن منظور عقلي أكثر، إنه يبني نظرية يحاول من خلالها باستمرار أن ينظم أفكاره في أنظمة واضحة.

هكذا نرى أن بياجيه بالرغم من عدم إعتقاده بأن المراحل مرتبطة بالشفرات الجينية وأنها تبني بواسطة الأطفال أنفسهم إلا أنه ناقش عملية البناء في إطار النزعات البيولوجية، (Ginsburg and Opper,1988,pp.16-19)، ومع التسليم بأن بياجيه لم يكن من منظري النضج إلا أنه لم يكن أيضا من منظري التعلم، فهو لم يعتقد بأن الأطفال يتشكل تفكيرهم بما يعلمه الكبار لهم أو بتأثيرات بيئية أخرى، فالأطفال يتفاعلون مع البيئة حتى يتحقق نموهم، لكنهم هم وليس البيئة الخارجية الذين يقومون ببناء البنى المعرفية. النمو إذن من وجهة نظر بياجيه ليس محكوما لا بالنضج الداخلي ولا بالتعليم الخارجي، إنه عملية بناء نشيطة فيها يبنى الأطفال من خلال أنشطتهم الخاصة بنيا معرفية متزايدة التمايز.

المرحلة الأولى : الذكاء الحسحركي (من الميلاد وحتى سنتين)

تتضمن المرحلة النمائية الأولى عندبياجيه ست فترات

الفترة الأولى : (من الميلاد ولمدة شهر) الإنعكاسات الأولية

عندما تحدث بياجيه عن بني الأفعال عند الطفل، إستخدم مصطلح المخطط أو المخططات (Piaget,1936a,p.34) والمخطط يمكن أن يكون نمط أفعال تتعامل مع البيئة مثل النظر إلى والقبض على والضرب والرفس، ورغم ما ذكرنا عن أن الطفل يبني مخططاته وبالتالي أبنيته خلال نشاطه، إلا أن مخططاتهم الأولى تتكون أساسا من إنعكاسات موروثة منذ الولادة، وأكثر الإنعكاسات ظهورا هو إنعكاس المص، فالأطفال أوتوماتيكيا يمتصون كل ما تلمسه شفاههم. تتضمن الإنعكاسات نوعا من السلبية حيث يرقد العضو دونما نشاط حتى يستثيره شئ ما، لكن بياجيه أوضح أنه حتى إنعكاس المص يصبح بسرعة جزءا من مبادرات النشاط الذاتي للطفل الإنساني، فمثلا، بعد مولد إبنه لوران بيومين فقط، بدأ القيام بحركات المص حتى دون أن يستثيره شئ، وطالما أنه فعل ذلك بين الوجبات أي عندما لم يكن جائعا فإنه يبدو أنه يمص لمجرد المص، بياجيه يقول أنه ما أن يمتلك الطفل مخططا فإنه يكون عنده حاجة لأن يستخدمه بنشاط(Piaget,1936a,pp25-26;36) ، بل أكثر من ذلك عندما يكون الطفل جائعا

فإنه لا ينتظر في سلبية أن تضع الأم الحلمة في فمه، عندما كان لوران عنده ٣ أيام فقط، كان يبحث عن الحلمة حالما تلمس شفتيه جزءا من الصدر، كان يتلمس طريقه وفمه مفتوح عبر الصدر حتى يجد الحلمة. (1936,p.26) الأطفال أيضا لا يقصرون أنفسهم على مص حلمة الصدر، أطفال بياجيه كانوا يمصون الملابس والوسائد والبطاطين وأصابعهم أو أي شئ يقعون عليه، وبمصطلحات بياجيه أنهم يستوعبون كل أنواع الأشياء في مخطط الإمتصاص (Piaget,1936a,pp,26;32;34) ورغم أن الإستيعاب هو النشاط الأكثر ظهورا خلال الفترة الأولى إلا أننا نلحظ بدايات المواءمة، مثلا، الأطفال يحاولون أن يتعلموا كيف يتوافقوا بحركات الرأس والشفتين حتى يجدوا الصدر ليرضعوا، مثل هذه التوافقات تشير أيضا إلى بدايات التنظيم، الأطفال ينظمون حركاتهم حتى تكون الرضاعة أكثر سهولة وسرعة وكفاءة (Piaget,1936a,pp.29-31;39).

المرحلة الثانية : (من الشهر الأول حتى الرابع) ردود الأفعال الدائرية الأولية

رد الفعل الدائري يحدث عندما يقع الطفل على خبرة جديدة ويحاول أن يعيدها (Piaget,1936,p55) مثال أولى هو مص الإصبع، بالمصادفة تأتي اليد لتكون على إتصال بالفم وعندما تسقط اليد يحاول الطفل أن يستعيدها، لبعض الوقت، قد لا يستطيع الطفل أن يفعل ذلك، يضرب وجهه بيده، لكنه لا يستطيع أن يلتقطها أو يقذف بيده بقوة للخارج على إتساعها أو يتعقب يده بفمه لكنه لا يستطيع إلتقاطها لأن جسمه ككل بما فيه الذراعين واليدين يتحرك كوحدة في نفس الإتجاه (Piaget,1936a,pp.51-53)، وبلغة بياجيه إنه لا يكون قادرا على عمل المواءمة الضرورية لإستيعاب اليد في مخطط المص وبعد مرات الفشل المتكررة فإنه ينظم المص مع حركة اليد ويسيطر على فن مص الأصابع، ومثلما يحدث في مص الأصابع فإن معظم ردود الأفعال الدائرية الأولية تتضمن تنظيم إثنين منفصلين من المخططات أو الحركات الجسمية المسبقة. فمثلا عندما نرى طفلة تكرر إحضار يدها أمام وجهها والنظر إليها، فإنها تمارس ردود الأفعال الدائرية الأولية، إنها تنسق بين النظر وحركة اليدين (Piaget,1936a,pp.96-97). هذه الردود أو الأفعال الدائرية تزودنا بتصور جيد لما يعنيه بياجيه للنمو العقلي كعملية بناء أي أن الطفل في نشاطه يضع معا حركات أو مخططات مختلفة إنه من المهم التأكيد على مقدار العمل المتضمن، إن الطفل يتمكن من التنسيق بين الحركات المنفصلة فقط بعد مرات فشل متكررة.

المرحلة الثالثة : (من الشهر الرابع حتى العاشر) ردود الأفعال الدائرية الثانوية

التغيرات النمائية التي حدثت في الفترة الثانية أطلق عليها بياجيه ردود الأفعال

الدائرية الأولية لأنها تتضمن تنسيقا بين أجزاء جسم الطفل نفسه، ردود الأفعال الدائرية الثانوية تحدث عندما يكتشف الطفل ويعيد إنتاج حدث مثير خارج جسمه، أولا يقتصر على جسمه (Piaget,1936a,p.154)، على سبيل المثال، في أحد الأيام، عندما كانت لوسين راقدة في فراشها صدرت عنها حركة برجلها حركت الدمي المعلقة فوقها، حملقت في الدمي لحظة، ثم حركت رجلها مرة أخرى، وهي تراقب حركة الدمي ثانية، وخلال الأيام القليلة التالية كررت هذا المنظر مرات عديدة، ترفس برجلها وتلاحظ إهتزاز الدمي، وغالبا ما كانت تصرخ ضاحكة عند رؤية حركة الدمي (Piaget,1936a,pp.157-159)، بياجيه أحيانا يشير إلى ردود الأفعال الثانوية على أنها "جعل المناظر المثيرة تستمر" (Piaget,1936a,p.196) حيث كان تفكيره منصبا علي إبتسامة وضحك الطفل عند تعرفه على الحدث الوسيط الجديد (Piaget,1936a,p.197) وفي نفس الوقت فإنه يبدو أن الطفل يستمتع بقوته الخاصة ، بقدرته على أن يجعل حادثة ما ، تحدث مرة بعد مرة.

المرحلة الرابعة : (من الشهر العاشر إلى الثاني عشر) تناسق المخططات الثانوية

في المرحلة الثالثة يؤدي الطفل فعلا واحدا ليحصل على نتيجة، مثلا يرفس برجله لتحريك العروسة المعلقة، في المرحلة الرابعة تصبح أفعال الطفل أكثر تمايزا، إذ أنه يصبح قادرا على التنسيق بين مخططين للحصول على نتيجة، هذا الإنجاز الجديد يظهر واضحا أكثر في التعامل مع العقبات، على سبيل المثال، أراد لوران أن يمسك علبة الكبريت، لكن بياجيه وضع يده في الطريق، في البداية حاول لوران تجاهلها، ثم حاول أن يعبر فوقها أو حولها، لكنه لم يحاول أن يزيحها، وعندما إحتفظ بياجيه بيده في الطريق (أي في مكانها) لجأ لوران إلى العصف بالعلبة بينما يحرك يديه في شكل موجات، يهز نفسه ورأسه من جانب إلى جانب في مجموعة متنوعة من الحركات السحرية (Piaget,1936a,p.217) أخيرا بعد عدة أيام نجح لوران في تحريك العقبة وذلك بإزاحة اليد عن الطريق قبل أن يمسك بالعلبة وهكذا تمكن من التنسيق بين مخططين منفصلين، دفع اليد بعيدا، ومسك العلبة حتى يحقق الهدف، أحد المخططات وهو دفع اليد أصبح وسيلة لهدف وهو مسك العلبة. إن مثل هذه الملاحظات البسيطة هامة للغاية لفهمنا التصنيفات الأساسية للخبرة الخاصة بالزمان والمكان، إننا لا نستطيع التحدث للطفل لنسأله عن خبرته حول الزمان والمكان، لكننا نستطيع أن نرى كيف تنمو هذه التصنيفات من خلال أفعال الطفل، فعندما نجح لوران في تحريك اليد عن العلبة أظهر إحساسا بأن بعض الأشياء تكون في مواجهة أشياء أخرى في الفراغ، وأن بعض

الأحداث ينبغي أن تسبق أخرى في الزمان (Ginsburg and Opper,1988,p.52).

المرحلة الخامسة : (من الشهر ١٢ حتى الشهر ١٨) الأفعال الدائرية الثالثة

في المرحلة الثالثة يؤدي الطفل فعلا واحدا ليحصل على نتيجة، لكي يجعل منظرا مثيرا يستمر، في المرحلة الرابعة يؤدي الطفل فعلين منفصلين لكي يحصل على نتيجة واحدة، والآن في المرحلة الخامسة فإنه يجرب أفعالا مختلفة لكي يلاحظ نتائج مختلفة تترتب على أفعاله، على سبيل المثال، أبدى لوران إهتماما بطاولة جديدة يضرب عليها بقبضته عددا من المرات، ثم مرات أشد، ومرات أرق، لكي يسمع مختلف الأصوات الناتجة عن فعله (Piaget,1939a,p.270) وبالمثل طفل عنده ١٢ شهر في البانيو، يراقب إندفاع الماء في الحنفية، وضع يده تحت الحنفية، ولاحظ تشتت الماء الخارج منها، كرر هذا العمل مرتين مستمتعا باستمرار المنظر المثير (المرحلة الثالثة) لكنه بعدها غير وضعية يده مرات أقرب ومرات أبعد من الحنفية، ملاحظا كيف يندفع الماء ويتشتت في زوايا مختلفة، ثم أخذ ينوع في أفعاله ليرى ما هو الجديد، ما النتائج التي سوف تأتي بعد ذلك، إن الأمر ليستحق أن نلاحظ ونتأمل أن الأطفال يتعلمون كليا من واقع أفعالهم بدون أي تعليم من الكبار، أنهم ينمون مخططاتهم بمفردهم من واقع حبهم للإستطلاع حول العالم المحيط بهم.

المرحلة السادسة : (من ١٨ شهر حتى سنتين) بدايات التفكير

في المرحلة الخامسة، الطفل عالم صغير، ينوع أفعاله ويلاحظ النتائج، غير أن ما يكتشفه يحدث مباشرة خلال الأفعال الفيزيقية الطبيعية، في المرحلة السادسة يبدو أن الطفل يفكر في الموقف داخليا قبل أن يؤدي فعلا ما، المثال الأكثر إنتشارا حول المرحلة السادسة يتحدث عن لوسين وعلبة الكبريت. وضع بياجيه سلسلة في العلبة، حاولت لوسين في الحال أن تستعيد هذه السلسلة، كان لديها مخططين للحصول عليها، أن تقلب العلبة أو أن تمد أصبعها لفتحها، لكن المخططين لم ينجحا، أقدمت لوسين على شئ مثيرللإنتباه لقد توقفت عن أي فعل ونظرت للفتحة الطولية بانتباه شديد، ثم لعدد من المرات وفي تتابع، وإذا بها تفتح فمها وتغلقه ثم تفتحه باتساع أكثر فأكثر، بعدها فتحت العلبة على الفور وحصلت على السلسلة (Piaget,1936a,p,338).

لاحظ بياجيه (Piaget,1936a,p.344) إنه في المرحلة الخامسة، ربما يحصل الطفل على السلسلة خلال عملية بطيئة وبالمحاولة والخطأ باستخدام التجريب بأفعال مختلفة، لكن لأن لوسين توقفت عن الفعل وفكرت في الموقف، فإنها أصبحت قادرة على أن تحقق النتيجة بشكل أسرع، أنها لم تمتلك بعد سيطرة جيده على اللغة لهذا فقد

إستخدمت أعمالا حركية (فتح الفم وغلقه) لتعبر عن الفعل الذي تحتاج أداءه. إن الأطفال يتقدمون في المرحلة السادسة بحيث يمكن أن نرى ذلك في جهودهم في التقليد. لاحظ بياجيه أن الأطفال لا يستطيعون أداء مبادرات جديدة على الإطلاق أو عمل نماذج جديدة، إنهم يستطيعون فقط إعادة أفعال توجد بالفعل في مخزونهم السلوكي. في المرحلة الخامسة نجدهم يتمكنون من القيام بالمواءمات الضرورية لكي يقلدوا سلوكا جديدا خلال تجريبهم المحاولة والخطأ، لكنه في المرحلة السادسة فقط يكون الطفل قادرا على التقليد المرجأ، أي تقليد نماذج غير حاضرة أمامه، وعلى سبيل المثال في عمر ١٦ شهر، جاكلين زارها طفل صغير، كانت قد تعودت على رؤيته من وقت لآخر، وكان هذا الطفل قد تعرض لحالة مزاجية مزعجة بعد الظهر، لقد كان يصرخ وهو يحاول أن يخرج من حظيرته النقالة ويدفع بها بعيدا، مثبتا قدميه، جاكلين جلست تلاحظ هذا الطفل في دهشة حيث لم يكن قد سبق لها مشاهدة مثل هذا المنظر من قبل، في اليوم التالي، بدأت هي في الصراخ داخل حظيرتها النقالة وحاولت دفعها بعيدا وتدوس بقدمها مرات عديدة في تتابع، لقد كان تقليدها للمنظر ككل شيئا ملفتا للنظر (Piaget,1946,p.63). ولقد أوضح بياجيه أنه بسبب ظهور تقليد جاكلين بعد يوم كامل، فلا بد وأنها تكون قد حملت معها بعض التمثيلات الداخلية للنموذج الذي شاهدته، طالما أنها تفتقر إلى اللغة التي تمثل أفعال هذا الطفل في كلمات، وربما تكون قد إستخدمت بعض الصيغ الحركية لتمثيل ذلك وربما تكون قد قلدت سلوكه بحركات عضلية مختصرة عندما شاهدته، وهذه الحركات إستخدمتها لتقليدها اللاحق. (Piaget,1946,Ch.3).

نمو "دوام الأشياء"

لقد عرضنا حتى الآن بعض الملامح الرئيسية للفترات الستة المتضمنة في مرحلة الذكاء الحسحركي فقط، لكن بياجيه درس بعض التغيرات النمائية الأخرى المتعلقة بهذه المرحلة، لقد أوضح كيف يبنى الأطفال مفاهيم دوام الأشياء، الزمن، الفراغ، الإستدلال، وكيف تنمو قدراتهم في اللعب، وبسبب الحدود المتاحة لنا في هذا الكتاب، فإننا سوف نكتفي بعرض مختصر لأحد هذه التغيرات النمائية وهي دوام الأشياء.

خلال الفترتين الأولى والثانية، لا يكون لدى الطفل أي مفهوم عن دوام الأشياء خارج ذاته، فلو حدث أن شيئا أو شخصا قد إختفى من مجال رؤيته، فالأغلب أنه سوف يستمر في النظر للحظة في آخر مكان شاهده فيه، فإن لم يظهر هذا الشئ أو الشخص مرة أخرى فسوف يوجه الطفل نظره لشئ آخر، إنه لن يحاول البحث عنه، لأن

ما لايراه الطفل لا وجود له في عقله (Piaget,1936,pp.1-12) وفي المرحلة الثالثة يحدث نوع من التقدم، كما ذكرنا سلفا، يصبح الأطفال أكثر إهتماما بالعالم الخارجي (مثلا من خلال محاولة جعل المناظر المثيرة تستمر) وبالتالي، فإنهم بصدد إكتساب إحساس أفضل باستمرار الأشياء في الخارج، لو إختفت الأشياء من مجال رؤيتهم فإنهم ينظرون إلى المكان الذي إختفت فيه، كما يمكنهم أيضا أن يجدوا ولو جزئيا شيئا أخفى عنهم، لو أنهم وضعوا شيئا بصفة مؤقته على جانب، وليكن خلف الظهر، فإنهم يستطيعون بعد فترة مقاطعة محدودة أن يستعيدوه، إنهم يستطيعون ذلك لو أن هذا الشئ مرتبط بأفعالهم الخاصة، ومع ذلك فإن الأطفال في هذه المرحلة لا يستطيعون العثور على الأشياء التي يتم إخفاؤها بالكامل بمعرفة الآخرين (Piaget,1936,pp.13-48) .

المرحلة الرابعة هي التي تشهد إحساسا جذريا ببقاء الأشياء والطفل عندئذ يمكنه أن يجد شيئا تم إخفاؤه تماما. لو تم وضع بطانية على لعبة لتغطيها بالكامل، فإن الطفل يستطيع رفع البطانية والعثور على اللعبة (Piaget,1936b,p.51) ومع ذلك فإن بياجيه وجد حدودا ملفته للنظر في هذه المرحلة، فهو عندما أخفى شيئا عند النقطة (أ) وجده الأطفال، لكن عندما أخفاه عند النقطة (ب)، حاول الأطفال مرة أخرى أن يعثروا عليه عند النقطة (أ)، نقطة نجاحهم السابقة، وطبقا لما يقول بياجيه إنهم لا يستطيعون تتبع سلسلة من التغيرات المكانية (حركة من مكان إخفاء لآخر) (Piaget,1936b,p.54) . وفي المرحلة الخامسة يمكن للطفل أن يتتبع سلسلة من التغيرات المكانية طالما أنهم يروننا نؤديها، وليس قبل المرحلة السادسة حتى يتمكن الطفل من تتبع سلسلة تغيرات مكانية غير مرئية بالنسبة له. وعلى سبيل المثال فإن جاكلين لم تستطع إلا في المرحلة السادسة أن تستعيد كرة تدحرجت تحت الكنبه وذلك بالإلتفاف حول ركبته، إنها استطاعت ذلك لأنها أصبحت قادرة الآن على أن تتمثل داخليا مسار الكرة حتى دون أن تراها (Piaget,1936b,p.231)، وبالنسبة لبياجيه فإن سلوك الإلتفاف هذا هام للغاية إذ أنه يظهر أن الطفل قد بنى إحساسا بالمكان له خصائص نموذج رياضية أطلق عليه إسم المجموعة، فمثلا إلتفاف جاكلين يشير إلى مبدأ الإرتباط، إن الإنسان يمكنه أن يصل إلى نقطة عبر ممرات مختلفة متداخلة ومتصلة، إنها أيضا تشير إلى مبدأ المجموعة في الإنعكاسية بإحضارها الكرة لحيث كانت ، وبالمثل فإن سلوك الإلتفاف يكشف المبادى الأخرى التي تحدد بنية واضحة للمجموعة (Piaget and Inhelder,1966,pp.15-17).

وبتفاصيل فنية أقل، فإننا نستطيع أن نلاحظ التقدم الضخم الذي أحرزه الأطفال

عندما يتوصلون إلى دوام الأشياء، في بداية الحياة يكونوا غير قادرين على الإحساس بالشئ على يمينهم، مستقلا عن رؤيتهم أو عن رد فعلهم، وفي نهاية مرحلة الذكاء الحسحركي، الأشياء صارت مستقلة ودائمة وهكذا فإن الطفل ينمي مفهوما عن عالم يحتوي أشياء منفصلة وهو شئ من بين هذه الأشياء. متوازيا مع هذه الأشياء الدائمة ينمو لدى الأطفال إحساس واضح بأنفسهم ككائنات مستقلة. (Piaget,1936b,pp.108-109).

المرحلتين الثانية والثالثة : (٢-٧)، (٧-١١) التفكير ما قبل العمليات والعمليات المحسوسة

في نهاية مرحلة الذكاء الحسحركي يكون الطفل قد نمى أفعالا ذات كفاءة وحسن تنظيم للتعامل مع البيئة الحاضرة، ويستمر الطفل في إستخدام مهاراته الحركية عبر حياته، لكن المرحلة التالية الخاصة بما قبل العمليات تتميز بتغير جوهري حيث يتقدم عقل الطفل إلى أفاق جديدة بسرعة فائقة تتمثل في إستخدام الرموز من صور وكلمات ونتيجة لذلك فلابد للطفل من أن ينظم تفكيره مرة أخرى من جديد وهذا ما لا يحدث في الحال أو مرة واحدة، فلبعض الوقت خلال فترة ما قبل العمليات يكون الطفل غير منظم بشكل أساسي وغير منطقي حتى يبلغ السابعة أو ما حولها عند بداية العمليات المحسوسة حتى يصبح التفكير منظما على أساس عقلي (Piaget,1964a,p.22).

نمو النشاط الرمزي

يبدأ الأطفال في إستخدام الرموز عندما يستخدمون شيئا ما أو فعلا ما لتمثيل شئ ما غائب Ginsburg and Opper,1988,p.70، من الناحية الواقعية يبدأ الطفل في فعل ذلك إعتبارا من الفترة السادسة في المرحلة الحسحركيه ، وعلى سبيل المثال، عندما فتحت لوسين فمها قبل أن تفتح علبة الكبريت فإنها إستخدمت فمها لتمثيل فعل لم تكن قد أتته ، وبالمثل فإن التقليد المرجأ يتضمن نوعا من التمثيل الداخلي لأحداث سبقت. ولقد إعتقد بياجيه أن التقليد المرجأ يتضمن بشكل أولي صورا حركية، وأكد على أن التمثيلات الأولى تكون حركية وليست لغوية كما إننا نجد أمثلة لرموز غير لغوية في ألعاب الطفل، ففي أحد الأيام تظاهرت جاكلين بأن قطعة قماش هي مخدتها ووضعت رأسها على القماش وتظاهرت بالنوم عليها وهي تضحك، مثل هذا اللعب، هو لعب تمثيلي رمزي لأنها إستخدمت شيئا، قطعة قماش، لتعبر به عن شئ غير موجود، وهو المخده (Piaget,1946,p.96)، اللعب التظاهري يبدأ أيضا خلال الفترة السادسة من المرحلة

الحسحركيه ويصبح شيئا معلنا وعاما خلال السنوات القليلة التالية.

أحد المصادر الرئيسية للرموز، بالطبع، هو اللغة التي تنمو بسرعة خلال السنوات الأولى من مرحلة ما قبل العمليات (٢-٤)، أحد الإستخدامات الأولى لجاكلين للغة كرموز حدثت عندما كان عندها حوالي سنتين بعد زيارتها لبحيرة، فعندما عادت للمنزل، أخبرت والدها عما شاهدته قائلة "روبرت يصرخ، البط يسبح في البحيرة، ذهبت بعيدا" (Piaget,1946,p.222) لقد إستخدمت كلمات لتميد بناء حادثة غير حاضرة ، حادثة مرت في الماضي.

إن نمو اللغة السريع يوسع من آفاق الطفل، فبواسطة اللغة يتمكن الطفل من أن يميش في الماضي، يشارك في المستقبل ويربط بين الأحداث بعضها البعض، لكن على وجه التحديد بسبب أن الطفل عقله ينمو ويتوسع بسرعة كبيرة فإنه تنقصه مبادئ المنطق الواضح، وهذا ظاهر في إستخدام الطفل الصغير للكلمات، إنه لا يستخدم الكلمات ليعبر عن تصنيفات صحيحة أو دقيقة للأشياء، لكن إستخدامه فقط قاصر على ما قبل المفهوم، علي سبيل المثال عندما كانت جاكلين في الثالثة قالت أن "الأب هو رجل عنده الكثير من لوسين والكثير من جاكلين" (Piaget,1946,p.225)، لأنها لا تمتلك بعد مفهوم الفئات العامة (أطفال) الذي كان يمكنها إستخدامه بدلا من أسماء كلوسين وجاكلين، ولأن الأطفال ليس لديهم مفهوم الفئة العامة فإن إستدلالهم (إستخدامهم العقل) يكون غالبا إستدلالا عرضيا يتحول من الخاص إلى الخاص وعند الرابعة أو الرابعة والنصف قالت لوسين "أنا لم أتناول غذائي بعد، إذن فنحن لم نصل الظهر بعد" (Piaget,1946,p.232)، إنها لم تفهم بعد أن بعد الظهر هو فترة زمنية عامة تحتوي الكثير من الأحداث المحددة وما تناولها الغذاء إلا أحد هذه الأحداث.

بعض علماء النفس يعتقد أن الأطفال يتعلمون التفكير بمنطقية أكثر كلما سيطروا على اللغة، ومن وجهة نظرهم أن اللغة تزود الطفل بالتصنيفات المفاهيمية (Brouwn,1975)، لكن بياجيه لا يوافق على ذلك، فرغم الأهمية الكبيرة للغة، فإنها تزودنا بمصدر للرموز المشتركة التي نتواصل بواسطتها مع الغير، إنها لا تزودنا ببنية التفكير المنطقي، المنطق ينبع من الأفعال، والأطفال ينمون منطقا واضحا لأفعالهم المنتظمة خلال المرحلة الحسحركيه قبل أن يتكلموا، وفيما بعد فإن المنطق هو ببساطة أفعال منظمة ذات نوعية داخليه أكثر (Piaget and Inhelder,1966,pp.86-90) ولكي يدرس بياجيه كيف تشكل الأفعال الداخلية النظم المنطقية، فإن بياجيه قدم للأطفال مختلف المهام العملية، وتعود على أن يبدأ مثل هذه التجارب في عمر الرابعة لأن الطفل عندئذ

يستطيع الجلوس والتركيز على المهمة والتواصل مع الفاحص.

التفكير العلمي

الإحتفاظ بالكميات المستمرة : السوائل

هذه أكثر تجارب بياجيه شهرة ، في إحدى تطبيقاتها (Piaget and Szemiska,1941,p.17) يعرض على الطفل كأسين أ ب مملوءتين لنفس الإرتفاع (إنظر شكل ٦- ١)، يسأل الطفل عما إذا كانت كمية السائل في الكأسين متساوية، وغالبا ما يوافق الطفل على ذلك، بعد ذلك يقوم الفاحص (أو الطفل) بصب السائل من الكأس ب إلى الكأس جـ وهو أقصر وأوسع. ثم يسأل الطفل إذا كانت كمية السائل في الكأسين أ جـ مازالت متساوية. في مستوى ما قبل العمليات تمر الإستجابات في مستويين فرعيين : في المرحلة الفرعية الأولى يفشل الأطفال تماما في الإحتفاظ، أي يفشلون في التحقق من أن كمية السائل مازالت هي نفسها، عادة يقولون أن السائل في الكأس أ أكثر لأنه أطول، أحيانا يقول الطفل أن الكأس جـ فيه سائل أكثر لأنه أوسع، في كلتا الحالتين يركز الطفل على بعد واحد إما الإرتفاع أو الإتساع، الطفل متأثر لدرجة ما ببعد واحد يدركه، حسبما يبدو له، أي أنه يفشل في فهم بقاء كمية السائل ثابته منطقية.



في المرحلة الفرعية الثانية، يتقدم





(شكل ٦-١) تجربة الإحتفاظ بالسوائل يلاحظ الطفل أن الأنبوب أ يحتوي نفسه كمية الأنبوب ب ثم يصب ما في الأنبوب ب في الأنبوب جـ ويزعم أن الأنبوب أ يحتوي سائلا أكثر من الأنبوب جـ لأنه أطول.

الطفل خطوات نحو الإحتفاظ لكنه لا ينجزها، إذ قد يقول طفل في لحظه أن الكأس أ فيه سائل أكثر لأنه أطول ثم يغير رأيه ويقول أن جـ فيه سائل أكثر لأنه أوسع ثم يبدو عليه الحيرة أو الإضطراب، وتظهر على الطفل تنظيمات حدسية، إنه بدأ في أن يأخذ في إعتباره بعدين يدركهما لكنه لم يستنتج بعد ماذا يترتب على البعدين المتزامنين ولم يتعرف على أن التغير في أحدهما يلغي التغير في الآخر، ومع ذلك فإن حيرته تعني أنه بدأ يعي أنه يناقض نفسه، ومن المتوقع أنه بعد قليل يمكنه أن يحل التناقض ويتحرك نحو مرحلة الإحتفاظ.

يتوصل الأطفال بصفة عامة إلى إنجاز الإحتفاظ بالسوائل حوالي السابعة، وعندما يحققون ذلك ، فإنهم يكونوا قد دخلوا مرحلة العمليات المحسوسة، أساسا ينجز الأطفال الإحتفاظ باستخدام ثلاث أداءات، أولها قد يقول الطفل "إنك لم تضف شيئا ولم تنقص شيئا، لذا فإن السائل لا بد أن يكون هو نفسه" وهذا هو التعرف على الهوية، وثانيها قد يقول الطفل "هذا الكأس أطول هنا، وهذا الكأس أوسع هنا، لذا فإنهما لازالا متساويين" وهذا هو التعويض أي أن التغيرات تلغي بعضها بعضا، والطفل يفترض أن التغيرات هي جزء من ترتيب النظام أي أن التغير في الأبعاد لابد وأن يرتبط بتعويض التغير في بعد آخر. أما ثالثها فقد يقول الطفل "ما زال السائل متساويا لأنه يمكنك أن تعيد صب الكأس ج في الكأس ب كما كان في السابق" وهذا هو الإنعكاسية (Piaget and Inhelder,1966,p.68) إعتقد بياجيه أن طفل العمليات المحسوسة يمكنه أن يستخدم الأفكار الثلاثة رغم أن الطفل قد لا يفعل ذلك تلقائيا في أي من المهام.

يكمن وراء هذه الأفكار الثلاثة منطق العمليات المتمثل في الأفعال العقلية القابلة للإنعكاس (Piaget and Inhelder,1966,p.96). فعندما يفكر الطفل بأن التغير في أحد الكئوس يلغيه تغير الكأس الآخر فإن الطفل يفهم أن النتيجة النهائية هي العودة إلى الكمية الأصلية بالإنعكاس، وبالمثل عندما يفكر أننا يمكن أن نعيد صب السائل في الكأس ب فإن الطفل يقترح أن نعكس العملية. ومن المهم أن نلاحظ أن العمليات هي أفعال أو أحداث عقلية، الطفل يفكر في التعويض أو الإنعكاس في عقله، إن الطفل لم يؤد ولم ير التحويل الذي يتحدث عنه، التحويل مثل الإنعكاسية يشبه ماكان يقوم به الطفل الصغير لكنه الآن على مستوى داخلي أكثر.

يتساءل البعض أحيانا عما إذا كان فشل الطفل في الإحتفاظ راجع ببساطة إلى صعوبات لغوية يواجهونها، ومع ذلك، وكما سنرى فيما بعد، فإن تدريس الإحتفاظ غالبا ما يلقي مقاومة غير متوقعة، فطفل ما قبل العمليات لا يعتقد عن قناعة في

شروح الكبار بخصوصها. ولقد إدعى بياجيه أن الأطفال يسيطرون على الإحتفاظ تلقائيا حيث تأتي اللحظة الحرجة في المرحلة الفرعية الثانية، عندما يتردد الطفل في القول بأن أحد الكأسين فيه سائل أكثر لأنه أطول ثم يقول بأن الكأس الأخرى فيه أكثر لأنه أوسع ثم تظهر عليه الحيرة، إن الطفل يواجه عندئذ حالة من التناقض، ولا يكون حلها إلا بتقدم الطفل إلى مرحلة أعلى، أحيانا نرى هذا التغير يحدث أمام أعيننا عندما يقول الطفل "هذا فيه أكثر....لا، ذلك أوسع، لا، إنتظر، إنهما متساويان هذا يبدو أطول لكنك صببته في كأس أوسع".

الإحتفاظ بالعدد

(شكل ٦-٢) تجربة الإحتفاظ بالعدد

قدم بياجيه في إحدى تجاريه للإحتفاظ بالعدد صفا من حاملات البيض ومجموعة بيض وطلب من الأطفال أن يأخذوا عددا من البيض يكفي فقط لملء حاملات البيض (Piaget and Szemiska, 1941,p.4) ومرة أخرى لا حظ وجود مرحلتين لدى الطفل في مرحلة ما قبل العمليات، في المرحلة الفرعية الأولى وضع الأطفال البيض في صف يتساوى مع صف الكئوس (حاملات البيض)، في الطول ويصرف النظر عن العدد، متجاهلين عدد البيض في الصف. وعندما طلب منهم بياجيه أن يضعوا البيض، كل بيضة في كأس، فلقد بدت عليهم الدهشة عندما وجدوا أن لديهم عددا أكبر أو عددا أقل من البيض ، في المرحلة الثانية لدى طفل ما قبل العمليات فلقد قام الأطفال عفويا بتكوين مقابلة واحد لواحد، واضعين بيضه واحدة تحت كل كأس (انظر شكل ٦-٢)،

وطبقا لبياجيه، فلقد إستخدموا مدخلا حدسيا لإنجاز نظام إدراكي دقيق، ومع ذلك فإن نجاحهم كان محدودا بهذه الترتيبات الإدراكية البسيطة، إذ عندما جمع بياجيه (ضم) أو نشر (نثر) أحد الصفوف كان إدعاء الأطفال أنه يوجد الآن صف فيه أكثر من الآخر. ومثلما في الإحتفاظ بالسوائل فإن الأطفال فشلوا في الإحتفاظ بسبب تأثرهم الكبير بإدراكهم الراهن أكثر من المنطق، لأن أحد الصفين بدا أطول فلقد فشلوا في إستنتاج أن العدد يبقى كما هو نفسه، بالإضافة إلى ذلك، فإنه في هذه المرحلة فإن الأطفال يبدأون أحيانا في التنبذب في إجاباتهم، مرة يقولون أن هذا الصف فيه أكثر لأنه أطول وفي اللحظة التالية يقولون أن ذاك الصف فيه أكثر لأنه أكثر كثافة، هذه الحالة من الصراع تميز الإنتقال إلى العمليات المحسوسة.

في مرحلة العمليات المحسوسة يتحقق الأطفال من أن العدد في الصفين متساو رغم إختلاف مظهرهما في الطول، ويفسرون كون الصفين متساويين بسبب "إنك لم تنقص من هنا ولم تضف إلى هنا" (هوية) أو بسبب "هذا الصف أطول هنا، لكن ذاك الصف أكثر تجمعا هنا" (تعويض) أو بسبب "يمكنك جعل هذا الصف طويلا مرة أخرى وتجعلهما متساويين" (عكس).

بعض التجارب الأخرى في الإحتفاظ .

درس بياجيه أنواعا عديدة أخرى من الإحتفاظ ، مثل الإحتفاظ بالمادة والإرتفاع والحجم والطول وعلى سبيل المثال في تجارب الإحتفاظ بالمادة، يقدم للطفل كرتين متساويتين من الصلصال ثم يراقب الضغط على إحدى الكرتين حتى تصبح أطول وأرفع فيما يشبه إصبع السجق (النقانق) ،وفي مرحلة ما قبل العمليات يفكر الطفل بأن الكرتين لهما الآن كميتين مختلفتين من الصلصال. ولن نستمر في وصف الأنواع المتعددة من تجارب الإحتفاظ هنا، لكن علينا أن نلاحظ أنها جميعا تتضمن السيطرة على نفس المفاهيم المنطقية : الهوية، العكس، التعويض. ومع ذلك فإن بعض تجارب الإحتفاظ تبدو أكثر صعوبة من الأخرى ولا تتم السيطرة عليها إلا فيما بعد، وهكذا فإن إكتساب الإحتفاظ عملية تدريجية تحدث خلال مرحلة العمليات المحسوسة.

التصنيف

في تجربة تصنيف نمطية، عرض بياجيه (Piaget and Szemiska,1941,pp161-181) عشرين حبة خشبية (كرة خشبية صغيرة) منها ١٨ بنية اللون، إثنتان لونهما أبيض، تأكد بياجيه من أن الأطفال يفهمون أنه رغم أن معظم الكرات بنية وأثنتين فقط أبيض، إلا أنها

جميعا مصنوعة من الخشب، ثم سأل الأطفال "هل هناك كرات بنية أكثر أم كرات خشبية أكثر" في مرحلة ما قبل العمليات قال الأطفال أن هناك كرات بنية أكثر، واضح أنهم كانوا متأثرين تماما بكثرة عدد الكرات البنية بالمقارنة مع الكرات البيضاء لدرجة أنهم فشلوا في التحقق من أن كلا من الكرات البنية والبيضاء هي جزء من كل أكبر وهو الكرات الخشبية، فيما يتعلق بالتصنيف فإن الأطفال يسيطرون على مثل هذه المهام التصنيفية في مرحلة العمليات المحسوسة حيث تظهر نفس العمليات المنطقية السابق الإشارة إليها. (Piaget,1941,p.178).

التفكير الإجتماعي

التمركز حول الذات

إعتقد بياجيه أنه في كل مرحلة هناك مقابلة بين التفكير الإجتماعي والتفكير العلمي، على سبيل المثال، كما يفشل طفل ما قبل العمليات في أن يأخذ في إعتباره بعدين معا في مهام الإحتفاظ، فإنه أيضا يفشل في أن يأخذ في إعتباره أكثر من وجهة نظر واحده في تفاعله مع الآخرين، أطفال ما قبل العمليات غالبا يكونون متمركزين حول الذات، يرون كل شئ من وجهة نظرهم الذاتية فقط، وهذا ظاهر من الإحتفاظ لدى صغار الأطفال (Piaget ,1923) قد تقول طفلة صغيرة لصديقتها "سوف أضع هذا الشئ هنا" ناسية حقيقة أن المكان الذي تشير إليه لا يقع في مرمى رؤية صديقتها. أحد الدراسات التي نقلها كثيرون عن بياجيه فيما يتعلق بالتمركز حول الذات تعاملت مع إدراك الطفل للمكان. في هذه الدراسة (Piaget and Inhelder,1948) يخرج الطفل في نزهة حول نموذج لثلاث جبال حتى يراها من جميع الزوايا، بعد الدوران حولها، يجلس في إتجاه واحد أمام النموذج وأمامه على الجانب الأخر من النموذج عروسه (دميه) ثم يسأل الطفل أن يختار من بين عدد من الصور، الصورة التي توضح بشكل أفضل ما رآه، والصورة التي توضح ما رأته العروسة. كل الأطفال يلتقطون الصورة التي توضح رؤيتهم الخاصة، لكن الأطفال الأصغر (مابين ٤-٦ سنوات) غالبا ما يختارون نفس الصورة على أنها توضح رؤية العروسة، من الواضح أنهم لم يفهموا أن منظور العروسة يختلف عن منظورهم.

التمركز حول الذات إذن يشير إلى عدم قدرة الطفل على التمييز بين وجهة نظرة الذاتية ووجهة نظر غيره، التمركز حول الذات لا تتضمن بالضرورة أنانية أوغرورا، هذه النقطة يمكن توضيحها بمثال، ذهب طفلين للتسوق مع عمتهم لشراء هدية عيد ميلاد

لأمهم، الطفل الأكبر عنده سبع سنوات، أشار إلى قطعة مجوهرات، الطفل الأصغر عنده ثلاث سنوات ونصف إختار نموذج سيارة، إن سلوك الطفل الأصغر لم يكن أنانيا، لقد لف الهدية بعناية وقدمها لأمه بتعبير يوضح أنه توقع منها أن تحبها، ومع ذلك فإنه سلوكه كان متمركزا حول الذات لأنه لم يأخذ في إعتباره أن إهتمامات أمه مختلفة عن إهتماماته. وطالما أن الطفل مازال متمركزا حول ذاته فإنه سوف يميل لأن يلعب موازيا لطفل آخر، مثلا، طفلين، أمامهم لعبة الصندوق الرملي، سوف يقوم كل منهما ببناء خاص به، أما عندما يتغلبون على مركزية الذات فإنهم يتعلمون كيف ينسقوا أفعالهم في تعاون صادق كل منهم يحفر قناة، حتى تتلاقى القناتين مع بعضهما، ويتطلب ذلك بطبيعة الحال أن يضع كل في إعتباره وجهة نظر الآخر ومثل هذا اللعب التعاوني يحدث في مرحلة العمليات المحسوسة.

تؤثر مركزية الذات أيضا على لغة الطفل مثلما يحدث عندما يكون الطفل مندمجا في حوار داخلي مع نفسه وكأنه يستجمع نفسه، مثلا طفلتين قد تظهران كما لو كانتا تعقدان محادثة بينهما أثناء اللعب، لكن كل طفلة منهما فعليا لاتتكلم إلا حول ما تعمله. قد تتكلم إحداهما عن بيت اللعبة وكيف تقوم ببنائه، في حين تتكلم الأخرى عن رحلة قامت بها ولا يوجد أي إتصال بينهما. لكن عندما يتغلب الأطفال على مركزية الذات فإنهم يأخذون في إعتبارهم ردود الأفعال ووجهات النظر الخاصة بمن يستمعون إليهم. كثير من تفاعل الأقران إذن يكون مبدئيا مركزي الذات، ومع ذلك فلقد فكر بياجيه (Piaget,1923,p101;1932,p94) في أن الأطفال يتغلبون على مركزية الذات عندما يصبح تفاعلهم مع الكبار أقل شمولا ويصبح أكثر مع أطفال آخرين. إنهم يكتشفون أنه بينما يفهم الكبار أي شئ في عقولهم فإن أقرانهم لا يفهمون ذلك وبالتالي فإنهم يتعلمون كيف يضعون وجهات نظر الآخرين في إعتبارهم حتى يتفهمهم الآخرون. وبالإضافة إلى ذلك فإنهم لا يسلمون بسلطة الأطفال الآخرين عليهم ويشعرون بحريتهم في الدخول في صراع معهم إنهم يتجادلون مع أقرانهم وأحيانا يصلون إلى المساومة أو التعاون معهم، وهكذا يبدأون في تنسيق بدائل لوجهات النظر والإهتمامات مع الآخرين. (Piaget,1924,p.205).

وبصرف النظر عما إذا كان الأطفال يتخلصون من مركزية الذات مبدئيا خلال تفاعلهم مع الأقران أم لا، فإن النقطة الأكثر حرجا في نظرية بياجيه هي أن الأطفال أنفسهم يلعبون دورا نشطا في التقاط وجهات النظر الأخرى. حول هذه النقطة، فإنني إسترجع موقفا كان فيه أحد أبنائي البالغ من العمر ٥ سنوات وقد بدا عليه التوصل إلى

هذا الإكتشاف. كان معي في السيارة وحده، وبعد دقائق قليلة من الصمت، قال "تعرف يا أبي، إنك لا تتذكر ما أتذكره أنا "فسألته ماذا يعني بذلك فأجاب" مثلا أنا تذكرت شيئا خاصا بحذائي، لكنك لا تستطيع أن ترى ما أتذكره أنا، لا يمكن أن تكون متذكرا لنفس ما أتذكر أنا" وهكذا في اللحظة التي بدا فيها فعليا أنه يكتشف بنفسه أن الآخرين لهم وجهات نظرهم التي تختلف عن وجهة نظره هو ربما لا يكون قد عبر بالكامل تمركز حول ذاته في هذه اللحظة، لكن النقطة هي أن كل خطوة يخطوها إنما يخطوها بمعرفته هو.

الحكم الأخلاقي

بحث بياجيه التفكير الإجتماعي للطفل في جوانب متعددة منها الأخلاق، وجه بياجيه إنتباها خاصا نحو كيفية فهم الأطفال لقواعد اللعب (لعبة البلى) وذلك في كتابه الكلاسيكي "الحكم الأخلاقي عند الطفل" "Piaget,1932"، لاحظ بياجيه بداية كيف يلعب الأطفال، ووجد أنه بين الرابعة والسابعة فإن الأطفال يلعبون نمطيا بتمركز حول الذات، لوأن طفلين يلعبان، فإن كلا منهما يلعب بطريقته الخاصة، عندهم إحساس ضئيل بالكسب، أحدهما قد يدعي "لقد كسبت أنا وأنت كسبت أيضا" بعد عمر ماحول السابعة حاول الأطفال إتباع قواعد عامة ويكون الكسب طبقا لهذه القواعد، (Piaget,1932,p.29-46). بعد ذلك بحث بياجيه في تفكير الأطفال حول هذه القواعد، وكان مهتما على وجه الخصوص بما إذا كان الأطفال يفكرون في أن هذه القواعد يمكن أن تتغير، وهنا وجد أن الأطفال ولسنوات عديدة، حتى عمر العاشرة أو ماحولها يعتقدون أن القواعد ثابته وغير قابلة للتغير ويقولون أن القواعد صدرت عن سلطة ذات هيبة من الحكومة أو من عند الله، القواعد لا يمكن أن تتغير لأن المسألة عندئذ لن تكون اللعبة حقيقية حسب تأكيدهم.

بعد عمر العاشرة، أو ما حولها، يكون الطفل أكثر نسبية، يرى القواعد على أنها ببساطة إتفاق تبادلي حول طرق ممارسة اللعبة، لم يعد الأطفال يعتبرون أن هذه القواعد ثابته أو مطلقة يقولون أن القواعد ربما تغيرت عبر السنين كلما توصل الأطفال إلى قواعد جديدة، ويقولون أنه يمكنهم أيضا أن يغيروها طالما يوافق المشتركون في اللعب على ذلك. (Piaget,1932,pp.50-76) هذه المفاهيم المختلفة حول القواعد - طبقا لبياجيه تكشف عن إتجاهين أخلاقيين أساسيين، الأول، خاص بصغار الأطفال، تبعية الأخلاق، الطاعة العمياء للقواعد المفروضة من الكبار، الأطفال يفترضون أن هناك قوة قانون واحدة ينبغي عليهم إتباعها. الثاني خاص بالأطفال الأكبر، إستقلالية الأخلاق، القواعد

تعتبر مؤشرات إنسانية إتفق عليها شركاء متساوون من أجل التعاون فيما بينهم (Piaget,1932,pp.401-406).

إعتقد بياجيه أن التبعية الأخلاقية مربوطة بالتمركز حول الذات، يري الأطفال القواعد من وجهة نظر واحدة، من عند الكبار الأقوياء، وكشكل لمركزية الذات فإن التبعية الأخلاقية يتم التخلص منها متأخرا تماما في عمر العشرة تقريبا، مقارنة بالتمركز حول الذات في اللعب التي يتم التخلص منها في السابعة، هنا يذكرنا بياجيه أن التبعية صيغة من صيغ الفكر مركزي الذات قائلا أن الفكر يأتي بعد الفعل، قد يحتاج الأطفال للإندماج في لعب تعاوني جذري مع الأقران وخلاله يغيرون القواعد لترضي الجميع، وذلك قبل أن يناقشوا نسبية القواعد على مستوى الوعي (Piaget,1932,pp.94-95).

الإحيائية

وصف بياجيه أساليب أخرى يختلف فيها تفكير صغارالأطفال عن كبارهم وكذلك عن البالغين، فقد لا حظ بياجيه مثلما لاحظ ويرنر من قبل أن صغار الأطفال لا يتوصلون إلى نفس التمييز الذي نتوصل إليه بين الكائنات الحية والأشياء غير الحية، وكما قال ويرنر أنهم يدركون كل شئ بما في ذلك الأشياء المادية (الطبيمية) بالفراسة ككائنات مملوءة بالحياة وبالمشاعر، فالشاحنة ذات الصوت العالي غاضبة، والسحابة المفردة وحيدة وأطلق بياجية على وجهة نظر هؤلاء الأطفال حول عالمهم الطبيعي مصطلح الإحيائية.

ورغم أن كلا من ويرنر وبياجيه تأثر بهذا الإتجاه لدى الأطفال بشكل متشابه، إلا أن كلا منهما درسه بطريقة مختلفة إلى حد ما حيث إهتم ويرنر بإدراك الطفل المباشر للأشياء في حين أهتم بياجيه أكثر بمفاهيم وتعريفات الأطفال لحياتهم. في البداية وجد بياجيه أن الأطفال يساوون بين الحياة وأي نوع من النشاط، فمثلا عندما نسأل طفلا" هل الشمس حية؟ نعم. لماذا؟ لأنها تعطينا الضوء. هل الشمعة حية؟ نعم لأنها تعطينا الضوء، إنها تكون حية عندما تعطينا الضوء ولا تكون حية عندما لا تعطينا الضوء، هل جرس اللعب حي؟ نعم، إنه يرن" (Piaget,1926,p.96)، مثل هذا التفكير شائع فيما بين الرابعة والسادسة، ويمد ذلك بقليل، فيما بين السادسة والثامنة، يقصر الأطفال الحياة على الأشياء التي تتحرك مثلا، هل الحجر يعيش؟ نعم. لماذا؟ إنه يتحرك. كيف يتحرك؟ بالدحرجة. هل الطاولة حية؟ لا ، إنها لا تستطيع أن تتحرك. هل الدراجة حية؟ نعم. لماذا؟ إنها تتحرك (Piaget,1926,p.196)، فقط بعد عمر الثامنة أو

ما حولها يقصر الأطفال الحياة على الأشياء التي تتحرك من تلقاء نفسها ثم بعد ذلك على النبات والحيوان.

وقد وجد بياجيه نفس المراحل تقريبا في التفكير حول الأشياء التي لها مشاعر أو وعي ، في البداية يعتقد الأطفال أن الأشياء لها مشاعر إذا صدر عنها رد فعل من أي نوع، فمثلا العصا تشعر بالنار لأنها تحترق، بعدها بقليل يقصر الأطفال المشاعر والوعي على الأشياء التي تتحرك ثم على الأشياء التي تتحرك من تلقاء نفسها وأخيرا على الحيوان، وهكذا فإن الأطفال يتخلون تدريجيا عن الإحيائية ويصلون إلى نفس خصائص التمييز التي يستخدمها الكبار. مصير الإحيائية في نظرية بياجيه يختلف عن الإدراك بالفراسة عند ويرنر، لأن الإدراك بالفراسة عند ويرنر رغم أنه أقل ظهورا لدى الكبار عنه لدى صغار الأطفال إلا أنه يبقى معنا ويساهم في تكوين وجهات نظرنا الفنية والشعرية، أما الأحيائية عند بياجيه فإن الطفل يتخلص منها تماما في مرحلة عمرية معينة.

الأحلام

أحد دراسات بياجيه الأولى كانت حول مفهوم الأطفال للأحلام (Piaget,1926,Ch3) وكما في مفهومهم للحياة فإن فهم صغار الأطفال للأحلام يبدو أنه يتبع مراحل معينة، ومنذ دراسة بياجيه الأولى، فإن آخرين بلوروا تتابع الأحلام عند بياجيه (خصوصا Kohlberg,1966a) في البداية يعتقد الأطفال أن الأحلام حقيقة، مثلا عندما سئلت طفلة في الرابعة عما إذا كان العملاق الذي شاهدته في الحلم حقيقة أجابت "نعم لقد كان حقيقة لكنني تركته عندما إستيقظت من النوم" ولقد رأيت آثار أقدامه على الأرض (Kohlberg,1966,p.96) بعد ذلك بقليل يكتشف الأطفال أن الأحلام ليست حقيقية، لكنهم لازالوا ينظرون إلى الأحلام بشكل يختلف تماما عما ينظر به كبار الأطفال أو البالغين، إنهم يعتقدون أن أحلامهم يمكن أن تكون مرئية لدى الآخرين، وأن الأحلام تأتيهم من الخارج، من الليل أو من السماء عبر النافذة أو الضوء الآتي من الخارج. إنهم يفكرون أيضا أن الأحلام تبقى خارجهم خلال أحلامهم، إن الأمر يبدو كما لوكانوا يشاهدون السينما مثلا، والأحداث تجري في الغرفة أمام أعينهم . تدريجيا مرحلة بعد أخرى، يتحقق الأطفال أن الأحلام ليست فقط غير حقيقية بل وأيضا غير ممكن رؤيتها، إنها تأتي من منظور داخلي، من موقع في داخل الطفل، وأن لها الخصائص الأخرى التي يحددها الكبار ويستكملون إكتشافاتهم هذه حوالي السادسة أو السابعة عند بداية مرحلة العمليات المحسوسة.

كيف يتعلم الأطفال عن الأحلام؟ الإفتراض الأول أنهم يتعلمون عن الأحلام من الكبار عندما يحلمون بكوابيس في الليل، الآباء يطمئنونهم ويؤكدون "لا تنزعج، لقد كان مجرد حلم، ليس شيئا حقيقيا، لقد كان شيئا في عقلك" مع ذلك، البياجيون يدعون أن الأطفال يكتسبون فعليا الخصائص المختلفة للأحلام بمعرفتهم وعلى مسئوليتهم. (Kohlberg,1966a) على سبيل المثال يدعي كولبرج أنه بسبب سيطرة الأطفال على تتابع الأحلام في مرحلة عمرية ثابته (ست سنوات) فإنه من غير المحتمل أن يكون تفكيرهم نتاج تعليم الكبار، لأن الكبار لا يأخذون مشقة تعليم الصغار عن الأحلام في مثل هذا النظام الدقيق والتفصيلي، وبدلا من ذلك فإن الأطفال يتوصلون إلى مختلف المفاهيم على مسئوليتهم وبنظام متزايد الصعوبة. ولكي يجمع مزيدا من المعلومات حول دور الكبار في تعليم الصغار (Kohlberg,1966a) أجرى عددا من المقابلات حول الأحلام مع الأطفال في مجتمع بدائي يعتقد الكبار فيه أن الأحلام حقيقية (مجتمع الأتايل في فورموزا) ورغم معتقدات الكبار فإن أطفالهم كانوا يتقدمون عبر نفس المراحل وبنفس النظام مثل الأطفال الأمريكين أو السويسريين، أي أنهم يكتشفون بداية أن الأحلام غير حقيقية، ثم إنها غير مرئية وهكذا، وأخيرا عندما يصلون المرحلة الأخيرة يشعرون بتأثير وجهة نظر الكبار ويغيرون مما يعتقدوه عقليا، متوائمين مع وجهة النظر القائلة بأن الأحلام حقيقة بعد ذلك كله، ومع ذلك فإن التقدم الأول في تتابع الأحلام يتعارض مع معتقدات الكبار لذا فإن وجهة نظر الكبار ليست المحدد الوحيد لما يتعلمونه.

الملخص

إعتقد بياجيه أن تفكير الطفل خلال مرحلة ما قبل العمليات يختلف تماما عن تفكير الأطفال الأكبر والبالغين، تفكير طفل ما قبل العمليات يوصف بأنه متمركز حول الذات، إحيائي، تابع أخلاقيا، أحلامه تأتيه من أحداث خارجية، تنقصه القدرة على التصنيف والقدرة على الإحتفاظ، وغير ذلك من الصفات التي لم يتسع المقام لتغطيتها جميعا، القائمة طويلة وقد يتسائل المرء "ماالذي يجمع هذه الصفات معا" والسؤال مركزي بالنسبة لنظرية بياجيه، لأنه يقول أن كل مرحلة نمائية لها وحدة أساسية، لكن من سوء الحظ أن بياجيه لم يول مثل هذا السؤال الإهتمام الكافي كما كان متوقعا، لكنه غالبا ما حاول أن يربط مختلف خصائص طفل مرحلة ما قبل العمليات لمفهوم التمركز حول الذات (Piaget,1964a,pp.41-60)، ففي حديث الأطفال يكونون متمركزين حول الذات عندما يأخذون الأمور من وجهة نظرهم فقط، الإحيائية، إضفاء الحياة على الأشياء المادية، أيضا تنبع من التمركز حول الذات، الأطفال يفترضون أن كل شئ

يؤدي وظيفتة فقط حسبما يرغبون، وبالمثل حاول بياجيه توضيح كيف تكون أحلام الطفل مرتبطة بمركزية الذات، وطالما أن الطفل متمركز حول ذاته، فإنه يفشل في التحقق من المدى الذي يصل إليه الفرد من أن يكون له خبراته الذاتية الخاصة وأحلامه، وفي مجال الأخلاق بالاضافة إلى ذلك تسير مركزية الذات يدا بيد مع التبعية الأخلاقية، حيث يعتبر صغار الأطفال القواعد من منظور واحد فقط كشئ مطلق منقول إليهم من أعلى ، إنهم لم يصلوا بعد إلى أن القواعد تقوم على إتفاق متبادل بين إثنين أو أكثر يحاولون تنسيق أهدافهم المختلفة بأسلوب تعاوني. هناك أيضا صلة بين التمركز حول الذات وأداء الأطفال في المهام العلمية مثل تجارب الإحتفاظ. مجرد أن يرى الطفل المتمركز حول ذاته الأشياء من منظور واحد، حيث يركز الطفل الذي يفشل في الإحتفاظ على جانب واحد من جوانب المشكلة، على سبيل المثال، عندما يصب الماء من كأس إلى آخر أقصر وأوسع، إن تركيز الطفل على بعد واحد وتأثره به وهو الإرتفاع إن الطفل لا يستطيع أن يتخلص من التمركز وأن يأخذ إعتبارين في الموقف الواحد في اللحظة الواحدة. أما الأطفال في مرحلة العمليات المحسوسة فإنهم قادرون على أن يأخذوا جانبي المشكلة في الإعتبار وفي تزامن وفي تفاعلهم الإجتماعي فإنهم لا يعتبرون فقط ما يقولون بل وأيضا حاجات المستمع، وعند أدائهم لتجارب الإحتفاظ فإنهم لا يأخذون في إعتبارهم فقط التغير الأكثر بروزا بل وأيضا التغيرات التعويضية وهكذا يعد التنسيق بين صيغتين متزامنتين أساس تفكيرهم العلمي .(Piaget,1947,pp.156-166)

المرحلة الرابعة : (من سنة ١١ حتى المراهقة) العمليات الشكلية

في مرحلة العمليات المحسوسة، يستطيع الطفل أن يفكر بانتظام في إطار العمليات أو الأفعال العقلية، وعلى سبيل المثال، عند صب الماء في كأس جديد، فإنهم يستطيعون الحديث عن تطبيق العملية عكسيا وبدون أداء العمل فعليا ومع ذلك فإن هناك حدودا على هذه القدرة، إنهم يستطيعون التفكير منطقيا ونظاميا طالما يشيرون إلى أشياء محسوسة يمكن تداولها في نشاط حقيقي (Piaget,1964,p.62) وعلى العكس من ذلك خلال مرحلة العمليات الشكلية يدخل التفكير عصر الفرضيات والتجريد التام، إمكانية التفكير المجرد يمكن أن نراها كإستجابة على أسئلة مثل : لو أن جو أقصر من بوب، وجو أطول من أليكس من يكون الأطول؟ في مرحلة العمليات المحسوسة، يستطيع الأطفال تناول هذه المشكلة فقط عندما نضع الأفراد أمامهم بانتظام ويقارنون أطوالهم، وبعد ذلك، فإنهم يخمنون ببساطة، أما في مستوى العمليات الشكلية فإن المراهق يمكنه

أن ينظم فكره عقليا فقط (Piaget,1964,p.62). لقد كان إهتمام بياجيه منصبا على إمكانية التفكير إعتمادا على إحتمالات فرضية، في أحد التجارب (Piaget and Inhelder,1955,p.107-122) قدم للأطفال ٤ زجاجات تحتوي سائلا غير ملون، وسميت ١، ٢، ٣، ٤، كما قدم لهم إناء صغير به سائل غير ملون وسمى جـ وكانت مهمتهم خلط هذه السوائل حتى يكون اللون أصفر.

في مرحلة ما قبل العمليات وقع الأطفال في خطأ نمطي، لقد صبوا السوائل من وإلى الزجاجات بطريقة عشوائية وفي مرحلة العمليات المحسوسة أظهر الأطفال تنظيما أكثر، وكانت الإستراتيجية النمطية هي أن يصب من جـ في كل زجاجة من جـ إلى ١، من جـ إلى ٢ من جـ إلى ٣ من جـ إلى ٤ ومع ذلك فلقد توقفوا بعد ذلك وعند سؤالهم كانوا يقولون عادة أنه ليس هناك شئ أكثرمن هذا يمكن عمله، وهكذا فإن عملهم كشف عن بعض التنظيم، كما توقعنا من سلوكهم المنظم في مهام الإحتفاظ، التي كانوا يفكرون فيها في ضوء بعدين في اللحظة الواحدة، لكنهم إكتسبوا فقط مدى محدودا من هذه الإمكانية.

إما في مرحلة العمليات الشكلية فإن المراهق إشتغل بنظام في ضوء كل الإمكانيات المتاحة بعضهم بدأ بمحاولة الإرتباطات المتنوعة وبعدها تحقق من إنه من الأفضل التأكد من تضمين كل الإرتباطات الممكنة ولهذا فلقد بدأ الكتابة قبل التقدم أكثر في العمل، إن المراهق عندما يفكر في كل الإحتمالات الظاهرة في موقف ما أمامه، ثم يختبرها بانتظام، فإنه يعمل في الحقيقة كعالم (أوبأسلوب علمي) مثلا، عندما تقرر فتاة مراهقة أن تختبر أثر تربة جديدة على نبات، في مرحلة العمليات الشكلية، إنها لا تضع فقط تربة جديدة مع نبات وتربة قديمة مع نبات آخر وتراقب كيف ينمو كل منهما، إنها تضع في إعتبارها إمكانيات أخرى، ربما هذين النباتين يمكن أن ينموا إلى إرتفاعات مختلفة بأي طريقة، بسبب فروق فردية بينهما، ولهذا فإنها تحصل على نباتات مختلفة وتختبر أثر الأنواع المختلفة للتربة، ربما يكون لأشعة الشمس أيضا أثر، لهذا فإننا نتأكد من أن كل النباتات تتعرض لنفس الأشعة (الضوء)، ربما تكون كمية المياه أيضا لها أهمية، ولهذا فهي تضبط هذا المتغير أيضا، إن جوهر هذا التفكير هو أن الفرد يفكر بانتظام في كل الفروض، إن الفرد لا يختبر فقط إحتمالا جديدا بل إنه يعزل فرضا بضبط الآثار المترتبة على المتغيرات المحتملة الأخرى.

وكما في المراحل الأخرى، فإن بياجيه قدم نموذجه الرياضي – المنطقي ليصف من خلاله تفكير مرحلة العمليات الشكلية، هذه النماذج تتشابه في بعض الوجوه مع تلك

التي تنطبق على مستويات نمائية أسبق، لكنها تتجاوزها إلى ما بعدما، وهي نماذج بالغة التعقيد ولن نحاول تغطيتها في هذا العرض، ومع ذلك فمن المهم أن نلاحظ أنه في مرحلة العمليات الشكلية فإن التفكير يصل إلى أعلى درجات الإتزانية، وهذا يعني - ضمن أشياء أخرى - أن العمليات المختلفة ترتبط أو تتداخل مع بعضها في أحكام وأنها تنطبق على أوسع المجالات إحتمالا للتطبيق وهي فترة الإحتمالات الفرضية.

ورغم أن بياجيه حدد معظم بحوثه حول المراهقة في مجال التفكير الرياضي والعلمي إلا أنه قدم بعض التأملات حول دور العمليات الشكلية في الحياة الإجتماعية للمراهق (Piaget and Inhelder,1955,Ch.8). فعلى عكس طفل العمليات المحسوسة الذي يعيش مبدئيا هنا والآن، فإن المراهق يبدأ التفكير حول قضايا تتصل أكثر بالمستقبل وحول طبيعة المجتمع الذي سينتقلون إليه، في هذه العملية فإن قدراتهم المعرفية الجديدة يمكن أن تقودهم إلى مثالية مثيرة أو إلى الطوباوية، إنهم يستطيعون الآن تداول المبادئ المجردة والأفكار مثل الحرية، العدالة، الحب ويرون المجتمع المثالي مختلفا تماما عما يوجد في الحاضر، وهكذا يصبح المراهق حالما، يبنى في نظريات حول العالم الأفضل. ولقد إعتقد بياجيه أن هذه المثالية والطوباويه تحتمل في طياتها نوعا جديدا من التمركز حول الذات ولكي تقدر هذه المركزية الذاتوية الجديدة علينا أن نرجع لظهور التمركز حول الذات أصلا. حالما يدخل الطفل عهدا جديدا من الحياة العقلية، في البداية يكون الطفل متمركزا حول ذاته بمعنى أنه ليس لديه مفاهيم حول العالم بعيدا عن أفعاله الخاصة، الأشياءالخارجية ليس لها وجود دائم مستقل، فقط في نهاية مرحلة الذكاء الحسحركي يتخلص الأطفال من مركزيتهم ويضعون أنفسهم في عالم ملئ بالأشياء الدائمة وهم ليسوا إلا واحدا من هذه الأشياء، في المستوى الثاني - مرحلة ما قبل العمليات - يدخل الأطفال إلى عالم جديد، سريع التوسع يتضمن اللغة والرموز والتمثيلات والإتصال مع الآخرين ومرة أخرى يصبح الأطفال متمركزين حول الذات ويجدون صعوبة في أخذ وجهة نظر أخرى غير وجهة نظرهم الشخصية في الإعتبار وتدريجيا يتخلص الطفل من ذلك ويتعلم أخذ وجهات النظر البديلة في الإعتبار طالما أنه يفكر حول أشياء محسوسة حاضرة حالا في متناول يده.

وأخيرا، يدخل المراهق إلى عالم جديد، عالم الإحتمالات وتعود مركزية الذات للظهور، هذه المرة نرى مركزية الذات عندما يكرس المراهق قوى غير محدودة لأفكاره الخاصة، وأنه يحلم بعالم عظيم أو بتحول العالم إنطلاقا من أفكاره، (Piaget,1955p.346)، دونما محاولة لإختبار هذه الأفكار في الحقيقة ثم يأتي التخلص

الأخير من هذه المركزية الذاتوية من وجهة نظر بياجيه، عندما يتحمل المراهق فعليا دوره كمراهق عندئذ يتعلم الحدود والمقاومة لأفكاره، يتعلم أن البناء النظري أو الرؤيا الطوباوية لا تكون لها قيمة ما لم ترتبط بتأثيرها على الواقع.

قضايا نظرية

مفهوم المرحلة

معظم علماء النفس يستخدمون مصطلح مرحلة دونما تحديد كمؤشر مناسب لتلخيص ما إكتشفوه، لكن ذلك لا ينطبق على حالة بياجيه، كما أكد (Kohlberg,1968) إن مفهوم المرحلة عند بياجيه يتحدد في مواقف وآراء متعددة حول طبيعة النمو.

أولا في أي نظرية مراحل دقيقة فإن تتابع المراحل يكون ثابتا، يتقدم الأفراد عبر المراحل بمعدلات مختلفة وقد لا يصل البعض منهم للمراحل عند بياجيه، ولكن فيما يتعلق بانتقالهم من مرحلة لأخرى، فإن إنتقالهم هذا سوف يكون طبقا لنظام.

ثانيا : تتضمن المراحل تقسيم النمو إلى فترات تختلف عن بعضها كيفيا، ولو كان النمو العقلي متصلا، أي عملية كمية فإن تقسيمه إلى مراحل منفصلة يصبح عملا عشوائيا أو تعسفيا (Flavell,1963,p.19) وعلى سبيل المثال لو إستطعنا رصد المعرفة من صفر-١٠٠ يصبح أى تقسيم لها إلى مراحل عند ٤٠ أو ٥٠ أو ٧٠ غير ذا معنى عما لو قسمناها إلى أي سلسلة أخرى. ولقد إعتقد بياجيه أن التفكير في مختلف المراحل ينتظم عبر خطوط مختلفة كيفيا، التفكير في مرحلة العمليات المحسوسة مثلا يختلف عنه في مرحلة العمليات الشكلية حيث يكون منطقيا طالما يستند إلى أشياء وأنشطة محسوسة، لكنه لم يصل بعد لأن يكون مجردا ولا إفتراضيا، وبالتالي فإنه من الطبيعي أن يكون هناك تمايز واضح بين التفكير في المرحلتين.

ثالثا : تشير المراحل إلى الخصائص العامة، ولقد أراد كولبريدج أن يناقش هذه النقطة بطرح الأسئلة التالية : في عمر الرابعة لا يستطيع الطفل أن ينسخ شكلا هندسيا مثل المعين، لكن يستطيع ذلك في عمر الخامسة، فهل يكون الطفل قد دخل إلى مرحلة نسخ المعين؟ يشرح كولبريدج أن مثل هذا التفسير يبدو ضحلا لأن نسخ المعين يعتبر شيئا محددا للغاية لا يجوز لنا أن نطلق عليه اسم مرحلة ولو أننا أطلقنا على كل إنجاز محدد اسم مرحلة لأصبح لدينا آلاف المراحل، إنه لمن الصحيح أكثر أن نقول أن الطفل قد وصل إلى مرحلة عامة من التناسق الحركي- الإدراكي التي تسمح له بأن يفعل أشياء جديدة متعددة. وبالمثل فإن مراحل بياجيه تشير إلى نماذج أو أنماط عامة

من التفكير بحيث يمكننا أن نتوقع السلوك من خلال تنوع المهام، وهذا ليس صحيحا على إطلاقه لأن الأطفال في بعض الأوقات قد يكونون في مراحل مختلفة بالنسبة لمجالات مختلفة مثلا في التفكير العلمي في مقابل التفكير الإجتماعي، وقد أطلق بياجيه على مثل هذه الحالات من عدم الإنتظام decalage أو الفارق، ومع ذلك فإنه ينبغي أن يكون هناك وحدة أساسية في الأداء في كل مرحلة عامة.

رابعا : قرر بياجيه (Inhelder and Piaget,1955) أن مراحله تمثل تكاملا هرميا هيراركيا أي أن المرحلة الأدنى لا تختفي لكنها تتكامل في المرحلة الأعلى بمعنى أن يتم السيطرة عليها بأخرى أوسع جديدة، على سبيل المثال إن المراهق الذي يبدأ في إستخدام العمليات الشكلية قد يستمر في إستخدام العمليات المحسوسة، إنه يستمر في التفكير بانتظام في الأشياء المحسوسة المرئية، لكنه مع ذلك يستطيع التحقق من أن هذه الأحداث هي مجرد جزء من مدى أوسع من إحتمالات فرضية وهو سوف يفضل أن يقتحم مشكلات أصعب بمداه العقلي الأوسع.◆

خامسا : إدعى بياجيه مثله مثل منظري المراحل المتشددين أن مراحله تظهر بنفس التتابع في كل الثقافات، هذا الإدعاء يسبب الحيرة أحيانا لدى القراء، لأن الثقافات المختلفة تعلم معتقدات مختلفة وخصوصا فيما يتعلق بالجانب الأخلاقي، وسوف نتعرض لهذه القضية في الفصل التالي، لكن بصفة عامة فإن إجابة بياجيه هي أن إهتماماته النظرية ليست منصبة على معتقدات معينة بل بالعمليات العقلية الكامنة وراءها، وهكذا فإن صغار الأطفال وبصرف النظر عن معتقداتهم الثقافية. حول أمور مثل الجنس أو الإقتتال سوف يكونون وجهات نظرهم من خلال ما يعتقدون أنه محل ثواب أو عقاب أصحاب السلطة، وليس قبل المراهقة عندما يكتسب صغار الشباب العمليات الشكلية، عندئذ سوف يتعاملون مع المسائل الأخلاقية بالتفكير الإفتراضي المجرد مهما كانت نوعية معتقداتهم. وباختصار ، فإن بياجيه قد وضع نظرية مراحل متشددة، إعتقد من خلالها أن مراحلة : أ- تظهر في تتابع ثابت. ب- تصف أنماطا مختلفة نوعيا. جـ- تشير إلى خصائص عامة في التفكير. د- تعبر عن تكامل هرمي هـ- عامة ثقافيا أي لا تختلف باختلاف الثقافات.

الإنتقال من مرحلة إلى مرحلة

كرس بياجيه قدرا كبيرا من إهتماماته لبنية مراحله، في حين أنه لم يول إلا قليلا

◆ يتضمن التفكير البياجي أن التكامل الهرمي التتابعي يصف النمو في كل المراحل فيما عدا تفكير ما قبل العمليات حيث الملامح الغير منطقية لهذه المرحلة لا يبدو أنها تستمد وتتكامل في أي بنية أعلى في المراحل التالية حيث يتم ببساطة التخلص منها أو التغلب عليها (Inhelder,1971).

من الإهتمام لمشكلة الإنتقال فيما بينها ومع ذلك فلديه وجهات نظر محددة في هذا المجال. لقد إعترف بياجيه (Piaget,1946) بأن النضج البيولوجي يلعب دوراً في النمو، مثلا من المحتمل ألا يتمكن الأطفال من إكتساب العمليات المحسوسة بدون حد أدنى من نضج الجهاز العصبي، ومع ذلك فإن بياجيه يقول أن النضج وحده لا يلعب الدور المسيطر لأن معدلات النمو تعتمد إلى حد كبير على البيئة التي يعيش فيها الأطفال، فالأطفال الذين يعيشون في بيئة ريفية محدودة غالبا يكون معدل نموهم أبطأ ومن الواضح أن ذلك يرجع إلى نقص الإستثارة العقلية، ومع ذلك فقد يسهل المبالغة في دور البيئة كما يفعل منظرو التعلم، حيث يعتقد منظرو التعلم بصفة عامة أن للبيئة أهميتها وإن عقل الطفل بشكل مبدئي هو نتاج التدعيم الخارجي والتعلم وأن المفاهيم البياجيه، حسبما يفترضون، ينبغي أن يتعلمها الآباء والمدرسون وغيرهم، ومع ذلك فإنه ليس من المؤكد بالمرة أن تكون هذه هي القضية التي شغلت بياجيه كما سوف نناقشها في الجزء الأخير من هذا الفصل.

من وجهة نظر بياجيه، للبيئة أهميتها لأن جزئيات (عناصر) البيئة تغذي وتستثير وتتحدى الطفل لكن الطفل نفسه هو الذي يبني أبنيته المعرفية، بينما يتجول الطفل في بيئة يقابل من الأحداث ما يستثيره ويلفت إنتباهه، إنهم بصفة خاصة يستثارون بالأحداث الجديدة نسبيا، بالأحداث التي لا تتطابق مع خبراتهم السابقة، الأطفال عندئذ يوفقون أفعالهم ليتعلموا شيئا عن هذه الأحداث، ومن خلال هذه المواقف يبنون أساليب جديدة للتعامل مع العالم. وعلى سبيل المثال لقد رأينا كيف يستثار الطفل الصغير بتشتت الماء عندما يضع يده تحته، إنه ظل يغير وضع يده أعلى وأسفل ليتعلم المزيد عن ذلك، وبينما يفعل ذلك، فمن المحتمل أن يتعلم القليل حول كفاءة التجريب النشط في أعمال مختلفة للتعرف على مختلف النتائج (المرحلة الخامسة من الذكاء الحسحركي)، في مثل هذا السلوك، ليست البيئة التي تبني عقل الطفل، بل إن الطفل نفسه هو الذي ينمي مخططات جديدة.

إن الخبرات التي تؤدي إلى ترقية النمو العقلي ليست فقط مثيرة بل عادة ما تضع الطفل في حالة من الصراع فمثلا الطفل قد يكون غير قادر على أن يلتقط شيئًا ما بسبب وجود عائق، عندئذ يكون الطفل في حاجة إلى مخطط جديد أو بنية جديدة، علاقة بين هدف ووسيلة للحصول على ما يريد، الطفل يستوعب الجديد من خلال قيامه بتوافقات جديدة تمكنه من بناء أبنية معرفية جديدة. ولقد ضمن بياجيه مفهوم الصراع في نموذج نمائي جديد نسبيا أسماه بالاتزانية (Piaget,1964b) ولقد ناقشنا توا

جوهر هذا النموذج دون الإشارة إلى اسمه، عندما وصفنا كيف يتحقق الطفل من الإحتفاظ، على سبيل المثال طفلة صغيرة ترى كرة صلصال يتم إستطالتها وتفكر مبدئيا في أن كمية الصلصال قد تزايدت، بعد فترة تأخذ في اعتبارها الاتساع المحدود للصلصال وتفكر في أنه إنكمش، وهكذا فإنها تترك شيئا يتناقض مع رؤيتها الأولية، وعندما تفكر في الإرتفاع والإتساع معا، تصاب بالحيرة أو الإضطراب، هذا الصراع يدفع الطفل للتحقق من أن تغيرا ما يلغي تغيرا آخر مما يقوده لإكتشاف مفهوم الإحتفاظ، إن نموذج الإتزانية عند بياجيه يحاول أن يحدد إحتمالات رقمية للفرص التي سوف يعتبر فيها الطفل بعدا واحدا، ثم بعدا آخر، ثم أخيرا البعدين معا. في الفلسفة، نموذج الإتزانية عند بياجيه، يتفق مع ما يطلق عليه النظرية الديالكتيكية، هذه النظرية تقول بأن التغير يحدث عندما تقابل أفكارنا بدلائل مضادة تدفعنا لكي نشكل أفكارا جديدة أفضل أحد مصادر المعلومات الجديدة المتصارعة يتمثل في البيئة الإجتماعية، على سبيل المثال، أطفال ما قبل العمليات يتخلصون من مركزية الذات عندما يتفاعلون مع الأقران الذين يدخلون معهم في جدال وصراع، في مثل هذا التبادل يتعلمون أن لدى الآخرين وجهات نظر تختلف عن وجهات نظرهم ويتعلمون أيضا التنسيق بين الإهتمامات المختلفة بطريقة تعاونية، هذه القدرة على التنسيق بين وجهات النظر قد تساعد في نمو التفكير العلمي حيث يكون التنسيق بين الأبعاد له أهميته (Piaget,1947,pp.156-166) لقد حاول بياجيه أن يوضح بأساليب مختلفة كيف أن الأجزاء المثيرة والمتصارعة من المعلومات تقود الطفل لتنمية أبنيته المعرفية، إنه لمن المهم التأكيد على أن النمو هو عملية تلقائية، إنهم الأطفال أنفسهم الذين يستوعبون المعلومات الجديدة، يحلون التناقضات، ويبنون أبنية معرفية جديدة.

التضمينات التربوية

لم يكتب بياجيه الكثير عن التربية، لكنه كتب بعض التوصيات، أساسا تتشابه فلسفة بياجيه التربوية مع فلسفة كل من روسو ومونتسوري، إذ أن التعلم بالنسبة لبياجيه ليس شيئا يتم نقله عن طريق المعلم لكنه شئ يأتي من المتعلم، إنه عملية إكتشاف وإختراع تلقائي، وهذا شئ حقيقي يتم بوضوح بالنسبة للأطفال الذين يحققون تقدما عقليا لا يصدق ببساطة من خلال اكتشاف وتداول البيئة بمعرفتهم، كما يمكن أن يكون حقيقيا بالنسبة للأطفال الأكبر منهم أيضا، وبناء عليه ينبغي على المعلم ألا يفرض المعرفة على الطفل، بل أن يجد الموضوعات التي تستثير وتتحدى الطفل والتي تسمح للطفل أن يحل المشكلات بمعرفته (Piaget,1969,pp.151-153;160)، ومثل روسو ومونتسوري أكد بياجيه

أيضا أهمية توجيه التعليم للمستوى المعين للطفل، لكنه لم يوافق مع مونتسوري في وجهة نظرها حول التضج والمراحل وإن كان المبدأ العام مازال محل إتفاق، المعلم عليه أن يقدر إلى أي مدى تختلف إهتمامات وصيغ التعلم عند الأطفال في مختلف الأوقات. فلنفترض مثلا، أن هناك طفلا يدخل توا إلى مرحلة العمليات المحسوسة، إنه يبدأ التفكير المنطقي، لكن تفكيره ما زال مربوطا إلى الأشياء والأنشطة المحسوسة وطبقا لذلك فإن الدروس التي تقدم له ينبغي أن توفر له فرصا لتداول الأشياء الحقيقية في نشاط، فلو أردنا مثلا أن نعلمه عن الكسور فلا ينبغي أن نرسم له مخططات أو نقدم له محاضرات أو نشغله بمناقشات لفظية، لكن المطلوب هو أن نسمح له بتقسيم أشياء محسوسة إلى أجزاء (Flavell,1963,p.368) عندما نفترض أنه سوف يتعلم علي مستوى لفظي، نكون نحن متمركزين حول الذات، لأننا نفترض أنه سوف يتعلم مثلما نتعلم نحن والنتيجة سوف تكون درسا يحلق فوق رأسه ويبدو غير طبيعي بالنسبة له.

ينبغي أن يكون واضحا أن هذا المبدأ، تفصيل التعلم لمستوى المتعلم المحدد، هو مبدأ ذاتي الدلالة أو الوضوح ولسوء الحظ فإن الأمر لا يكون كذلك دائما، أحد الحالات التي يمكن الإشارة إليها، تتمثل في موجات وتيارات إصلاح المناهج التي بادرت إليها الأمة في أواخر الخمسينات، في مواجهة إطلاق الإتحاد السوفيتي لمركبة الفضاء سبوتنيك، وللحاق بالروس قدم أهل التربية الرياضيات الحديثة والعلوم الحديثة وكثيرا من الموضوعات الأخرى المصممة ليتعلم الأطفال التفكير النظري المجرد في أعمار مبكرة، وبداية لقد ظهرذلك كما لوكان أفكارا عظيمة، لكن هذه المناهج الجديدة لم تكن ناجحة والسبب طبقا لكل من (Kohlberg and Gillian,1971) أنها حاولت أن تعلم إلى حد ما الأطفال في مستوى العمليات المحسوسة أو أقل أفكارا تفترض وجود إمكانات لا يتم إكتسابها إلا في مرحلة العمليات الشكلية فقط، لقد بدأ مصلحو البرامج بمفهوم الكبار الحديث عما ينبغي أن يتعلمه الأطفال وتجاهلوا المستوى المعرفي الخاص بهؤلاء الأطفال.

ومع نهاية السبعينات وبداية الثمانينات شاهدنا إتجاها مماثلا، إتجاها ما زال مستمرا حتى اليوم، إن قادة أمتنا المنزعجين من أن الولايات المتحدة الأمريكية تفقد قيادة عصر التكنولوجيا لليابان، بدأوا الدعوة لعصر تربوي جديد، الآباء أيضا أصبحوا قلقين على مستقبل أبنائهم ويريدون أن ينال الأطفال بداية أكاديمية مبكرة وكانت النتيجة أن الطفل أصبح يتناول جرعة أكثر فأكثر وفي عمر أصغر فأصغر وصولا إلى رياض الأطفال وحتى أصغر منها، قاد البياجي (David EL Kind,81;86) تيارا محدودا

للمعارضة، لكن هذا التيار يتنامى ضد هذا الإتجاه، إن أطفال الخامسة كما يشير إلكند ينبغي أن يتعلموا من خلال اللعب والإتصال الحسي المباشر مع البيئة، أما التعليم الرسمي بما في ذلك الكتب والواجبات المنزلية واللوح والأوراق فهي لا تتوافق مع الصيغ الطبيعية لتعلم الأطفال، والتعلم الرسمي المبكر يعلم الأطفال، كما يوضح إلكند، إن التعلم عملية غير طبيعية وضاغطة عليهم.

ليس من السهل دائما أن نجد الخبرات التربوية التي تتناسب تماما وبشكل طبيعي مع طفل معين لكن معرفة مراحل النمو المعرفي قد تساعد في ذلك، لكن الأطفال قد يكونون في مراحل مختلفة في مجالات مختلفة، المطلوب الحساسية والمرونة من جانب المعلم وأن يتوجه في ضوء الإهتمامات التلقائية للطفل (Ginsburg and Opper,1988,p.239) لأن التعلم النشط يفترض الإهتمامات المسبقة التي يقوم عليها (Piaget,1969,p.152).

إعتقد بياجيه مثل روسو ومونتسوري أن التعلم ينبغي أن يقوم على إكتشاف نشيط وأن يتوجه للمرحلة التي يمر فيها نمو الطفل، ومع ذلك فقد خالف بياجيه روسو ومونتسوري في نقطة واحدة، لقد رأي بياجيه قيمة تربوية كبيرة في التفاعل الإجتماعي، الأطفال يبدأون التفكير المنطقي ينسقون بين بعدين في تزامن، جزئيا يتعلم الأطفال كيف يأخذون في إعتبارهم وجهتي نظر أو أكثر في تعاملهم مع الآخرين، وهكذا فإن التفاعل ينبغي أن يشجع، وأكثر التفاعلات فائدة هي تلك التي يشعر فيها الطفل بالمساواة التامة، وهذا ما يفترض أن يكون غالبا مع الأقران، طالما أن الطفل يشعر بسيطرة سلطة تعرف ما هو الصحيح فلسوف يجد صعوبة في تقدير إختلاف وجهات النظر، أما في مجموعات المناقشة مع الأطفال الآخرين يكون لدى الطفل الفرصة الأفضل للتعامل مع مختلف وجهات النظر التي تستثير تحديات لأفكارهم الخاصة، (Piaget,1969,pp.173-180).

بنائية كامي

لقد بذلت محاولات عديدة للإستفادة من أفكار بياجيه في الفصل الدراسي خصوصا في مرحلة الروضة (ماقبل المدرسة) والصفوف الأولى (DeVries and Kohlberg, 1987,Ch3)، بعض المربين ركز على مهام بياجيه، محاولا تعليم الإحتفاظ والتصنيف وغيرها، آخرون كانوا أكثر إهتماما بروح النظرية، أحد الملهمين في هذا المدخل كانت كونستانس كامي (Devries and Kamii,1977;Kamii,1985).

بدأت كامي بمقدمة بياجية هي أن النمو العقلي الحقيقي يحدث فقط عندما يبنى

الأطفال معارفهم بأنفسهم، يحتاج الأطفال الفرص لتصوير الأشياء بمعرفتهم وهم لن يفعلوا ذلك - حسبما وجدت كامي - إذا كان المعلمون يستخدمون أوراق العمل والإمتحانات، هذه الممارسات تجعل الأطفال شديدي الإنزعاج حول الوصول إلى الإجابات الصحيحة، الإجابة التي سوف يضع عليها المعلم علامة صحيح، لدرجة أنهم لا يريدون أن يفكروا في أي مشكلة بأنفسهم، إذن المطلوب من المعلم بدلا من أوراق العمل والإمتحانات تزويد الطفل بالخبرات التي يجدها مثيرة وذات معنى والتي تدعوهم للعمل خلالها. هذه المشكلات - طبقا لكامي - يمكن أن توجد خلال حياة الأطفال اليومية، على سبيل المثال، أطفال الصف الأول سوف يعملون بكل حماس عندما نقدم لهم المشكلات الحسابية على بطاقات اللعب مع إجراء المنافسات وحفظ درجات الألعاب خارج الصف، التصويت على القرارات داخل الصف وتوزيع الإشراف، خلال مثل هذه الأنشطة يمكن أن يسأل المعلم كم نقطة تحتاج لكي تصل إلى ١١، لو أحضر طفل عصيرا للشرب في الفصل يمكن أن يسأل المعلم أسئلة تستثير اكثر اهتمامات الطفل بالحساب، لو أن الأطفال يلعبون الكرة مثلا يمكن أن يسأل المعلم هل توجد أكواب تكفي لكل الأطفال، إن أسئلة المعلم تطلق عقول الأطفال للعمل، لكن على المدرس أن يترك دائما حلول المشكلات للأطفال أنفسهم، على المدرس أن يحترم حتى إجابات الأطفال الخاطئة، لأنه من الأفضل للأطفال أن يأتوا بإجابة خاطئة من عندهم بدلا من التوجه إلى أحد الكبار لمعرفة الصحيح (Devries and Kamii,1977;Kamii,1985,pp.46,49,119,161).

وتستخدم كامي مدخلها هذا تقريبا في كل مجالات الحياة المدرسية بما في ذلك مشكلات النظام، لو أن بعض الأطفال دخلوا في مجادلة أثناء لعب الأوراق، ينبغي أن يقاوم المعلم دوافعه للتدخل وحل المشكلة لهم، وبدلا من ذلك يمكن أن يسأل، هل يمكنكم التفكير في طريقة تكون مناسبة للجميع (Kamii,1985,p.48) وبهذا الشكل يدفع المعلم الأطفال أنفسهم للعمل لحل سؤال العدالة، التدريس البياجي حسبما تقول كامي غالبا يعني إعطاء الأطفال وقتا أطول للعمل في حلول المشكلات أكثر مما يتوفر في المدارس المعتادة وهي تقول على سبيل المثال فيما يتعلق بدروس ذات وزن معين عندما يلاحظ الأطفال في الصفوف الأولى أن القلم يغوص في الماء في حين أن كتلة خشبية أكبر من القلم تطفو على سطح الماء، وعادة ما تأخذ مثل هذه المشكلات بعض الوقت حتى يتصور الأطفال لماذا يحدث ذلك. المعلمون عندئذ يكونون مندفعين لشرح الإجابة لتلاميذهم وخصوصا عندما

يكون على المدرس أن ينتقل إلى درس جديد، لكن كامي تحث المدرس على أن ينتظر، إنه من الأفضل كثيرا ترك الأطفال يفكرون ويتساءلون حول الموضوع من أن نخبرهم الإجابة ليتعلموا عرضا أن الإجابة الصحيحة دائما تأتي من طرف المعلم (Kamii,1973,p.225).

لقد أجرت كامي بعض بحوث التقويم الأولية على طريقتها لتدريس الحساب في الصف الأول، ووجدت أن أطفالها يؤدون تقريبا أداء مماثلا للأطفال في المدارس العادية، لكن أطفالها أكثر إعتمادا على أنفسهم من الناحية العقلية، عندما حاول مدرس مساعدة بنت بإشارة، قالت البنت "إنتظر، عليّ أن أفكر في الموضوع في رأسي" (Kamii,1985,p.235)، بالنسبة لكامي، مثل هذه الإجابات مشجعة للغاية مثل مونتسوري، كانت كامي أقل إهتماما بحجم المعرفة التي يكتسبها الطفل، لكنها كانت أكثر إهتماما بأن يفكر الطفل بنفسه.

التقويم

أثار بياجيه منذ عام ١٩٦٠ قدرا كبيرا من البحوث والمناقشات النظرية، بحيث لا نستطيع أن نلخصها جميعا هنا، لكننا نستطيع النظر في بعض الإتجاهات والقضايا، وسوف نحاول في هذا الجزء الإجابة على بعض الأسئلة الأساسية.

هل دعمت البحوث مهام بياجيه؟

كما سبق أن ذكرنا في مقدمة هذا الفصل، إنتقد الكثيرون بحوث بياجيه بسبب نواقصها المنهجية، وعلى سبيل المثال، لقد توصل إلى بعض إستنتاجاته فقط من خلال ملاحظة أبنائه الثلاثة وهو أمر يجعل من الصعب إعتبار عيناته ممثلة وبالتالي فإنه عند إعادة إكتشاف بياجيه في مطلع الستينات أراد الكثيرون التأكد مما إذا كانت عملية إعادة تجاربه سوف تؤدي للحصول على نفس النتائج من عدمه.

تتابع المراحل

يمكن القول بصفة عامة أن إعادة البحوث بنفس مهام بياجيه قد دعمت فكرته عن تتابع المراحل، أي أن الأطفال يمرون خلال نفس المراحل، والمراحل الفرعية أو الفترات بنفس الترتيب أو النظام الذي وجده بياجيه ولقد تأكدت مراحله خصوصا في مرحلة الذكاء الحسحركي وبشكل جيد، وبالنسبة للتفكير الرياضي والعلمي بالنسبة للأعمار المتأخرة (Almy etal,1966;Lovell,1968;Corman and Escalona,1969;Evans,1975;Neimark,1975)

وكانت النتائج أقل وضوحا فيما يتعلق بمراحله عن التفكير الإجتماعي مثل الإحيائية (Looft and Bartz,1969)، الحكم الأخلاقي (Kohlberg,1964) ومركزية الذات (Doman,1983)، لكن بصفة عامة يختلف صغار الأطفال عن كبارهم كما قال بياجيه، هذه البحوث إستخدمت نفس مهام بياجيه، لكننا سوف نعرض بعد قليل لبعض الدراسات التي تساءلت عما توصل إليه بياجيه لكن باستخدام مهام بياجية مطوعة.

عمومية المراحل

رغم أن تتابع المراحل قد لقى دعما، إلا أن موقف بياجيه القائل بأن المراحل هي صيغ عامة للتفكير لم يحقق إلا دعما أقل، أي أن الباحثين لم يجدوا إلا إرتباطات أقل بين المهام التي تتوج المراحل العامة للتفكير (Gelman and Baillargeon,1983,pp.169-172;Flavell,1977,p.248).

وعلى سبيل المثال، الطفل الذي يشير إلى قدرته على الإحتفاظ بالسوائل قد لا يظهر لديه نفس القدرة على تضمين الفئات التي يفترض أن تسير متوازية مع الإحتفاظ بالسوائل، وبياجيه نفسه قد إعترف بأن الأطفال قد يسيطرون على مهام مختلفة بمعدلات مختلفة وسمى هذه الفوارق باسم decalage لكنه أشار إلى درجة من الثبات أكثر مما وجد، وفي ملاحظة واعدة للغاية هناك بعض الأدلة على أن الإرتباط بين المهام يكون أعلى عندما يكون الأطفال ثابتين في مرحلة عامة مما لو كانوا في حالة إنتقالية (Uzgiris,1964).

وبالإشارة إلى هذه النتائج السلبية، فإن كثيرا من علماء النفس المعاصرين يقولون أنه ينبغي إستبعاد مراحل بياجيه جميعا (Flavell,1985,pp.75-93)، فالأطفال طبقا لما يقول به هؤلاء المعاصرون لا يمرون في أي مرحلة عامة يعكس تفكيرهم خلالها بنيا عقلية واسعة، إنهم ببساطة يتعلمون مهاما متنوعة تتطلب مهارات محددة وإستراتيجيات معينة، الأطفال يتعلمون مهارات حسابية ومهارات لغوية ومهارات إتصال وغيرها ولا يوجد أية بنى عقلية عامة كامنة وراءها. هذا الرفض لمراحل بياجيه أصبح شائعا جدا في علم النفس خصوصا لدى الذين يدرسون المعرفة بنماذج الكمبيوتر، ومع ذلك فإن هذا الرفض مبتسر ولم ينضج بعد. إننا إذا أخذنا في الإعتبار الطفل بين الخامسة والسابعة فسوف نجد ثروة من الدلائل في بحوث (Sheldon,1965;1970;Kegan,1985) وجميعها تشير إلى أن الأطفال يمرون في تغيرات نفسية هامة خلال هذه الفترة. التغيرات المشار إليها في هذه الفترة الإنتقالية تتجاوز الإستجابة لمهام بياجيه لأنها تتضمن سلوك التعلم في المجال الإجتماعي على تنوعه،

قبل هذا التحول يكون الأطفال إندفاعيين مفعمين بالخيال محدودي الإنتباه وبعدها يكونون أكثر تعقلا ومنطقية إعتمادا على أنفسهم، وهكذا يبدو أن هناك تحولا مرحليا يحدث في هذا الوقت، وكما كشف شيلدون فإن نظرية بياجيه تساعد في فهم ذلك فالأطفال يبدأون في الإقتراب من الحياة بشكل أكثر عقلانية وبطريقة مفاهيمية لأنهم يكونون قد دخلوا إلى مرحلة العمليات المحسوسة.

نرى إذن أن مرحلة العمليات المحسوسة عند بياجيه لها قيمة إجتماعية كبيرة، إنها تحتاج لإعادة العمل حول ثباتها الداخلي مع مهام بياجيه، لكنها أهم من أن تتعرض للضياع، وفي الفصل الخاص بفكر إريكسون سوف نعود إلى مناقشة كيف أن مراحل بياجيه يمكن أن تساعدنا في فهم التغيرات العامة في مختلف مراحل الحياة.

هل يصل الناس إلى أعلى المراحل؟

أحد النتائج الأخرى المثيرة للدهشة هي أن كثيرا من البالغين لا يصلون بانتظام إلى المرحلة الأعلى الخاصة بالعمليات الشكلية على مهام بياجيه، معظم البالغين في الطبقة الوسطى يتوصلون إلى العمليات الشكلية فقط لبعض المرات (Kuhn etal,1977;Neimark,1975) وفي كثير من القرى الصغيرة والمجتمعات القبلية كثير من البالغين نادرا ما يستخدمون أي من العمليات الشكلية (Dasen,1972; Cole and Cole,1989,p.566) هذه النتائج لا تتناقض بالضرورة مع بياجيه، ليس هناك أساس نظري للقول بأن كل الناس ينبغي أن يصلوا إلى المرحلة الأعلى، ربما لم يتم إستثمار تفكيرهم بما فيه الكفاية ليتحركوا نحو هذا المستوى، ومع ذلك فإن هذه النتائج تظل محيرة. ولقد حاول بياجيه أن يدرس هذه النتائج (Piaget,1972) فقال أنه من المحتمل أن معظم الناس يكتسبون بعض درجات التفكير الشكلي لكنهم يستخدمون العمليات الشكلية مبدئيا في مجالات ذات إهتمام خاص بالقدرات، فميكانيكي السيارات ربما لا يفكر بطريقة نظرية شكلية حول الفلسفة أو الفيزياء لكنه يستخدم العمليات الشكلية عندما تتعرض سيارة لمشكلة، طالب الحقوق المجتهد قد لا يستخدم العمليات الشكلية عندما يواجه مشكلة في الكيمياء لكنه يستخدمها عند مناقشة قضايا دستورية، وبالمثل طبقا لما توصل إليه كل من (Tulkin and Konner,1973) فإن البالغين في مجتمعات قبلية صغيرة قد يفشلون في إظهار تفكيرهم الشكلي في مهام بياجيه في التفكير الرياضي والعلمي لكنهم يستخدمونه عندما يعملون لحل مشكلة حيوية هامة لهم، وعلى سبيل المثال عندما ناقش صيادو كالاهاري سباق الحيوانات تقدموا ووازنوا بين الفروض بطرق تقدر أحسن إمكانيات الإستدلال والتحليل في العقل الإنساني (Tulkin and Konner,1973,p.35) طبقا

لبياجيه إذن فإن المرحلة الأعلى لن يصل إليها الناس في ثبات كبير عبر المهام العقلية ليس بنفس الدرجة من الثبات التي نتوقعها في المراحل المبكرة، بدلا من ذلك ، فإنهم يستخدمون المرحلة الأعلى من التفكير مبدئيا في مجالات تحظى بإهتمامهم الشديد.

هل يتعلم الأطفال فعلا بأنفسهم؟

ربما يكون أكثر إدعاءات بياجيه إثارة للجدل هو أن النمو عملية تلقائية، فالأطفال كما يقول ينمون بنيا معرفية على مسئوليتهم دونما تعليم من الكبار وأكثر الأمثلة غير القابلة للنقاش حول التعلم التلقائي تأتي من ملاحظات بياجيه للأطفال الذين حققوا تقدما عقليا ضخما ببساطة من خلال إستكشافهم للبيئة قبل أن يتحمل أي فرد عناء تعليمهم، وما أن تبدأ تعليمهم إلا ويبدو أننا نخنق حبهم للإستطلاع. في المدرسة يكون الأطفال غير مهتمين وكسولين ومتمردين وخائفين من الفشل، المهمة الرئيسية للتعليم كما يبدو هي أن يطلق جسارة حب الإستطلاع التي تدخل الأطفال للحياة.

عندما قال بياجيه أن الأطفال يتعلمون بمعرفتهم لم يقصد أنهم يتعلمون في فراغ، فالأطفال الآخرون يمكن أن يستثيروا ويتحدوا تفكيرهم ويبدو أن الكبار بإمكانهم أن يفعلوا الشئ نفسه، وكما رأينا، كامي تسأل الأطفال أسئلة تدفعهم للتفكير، لأن بياجيه لم يعتقد أن الإنتاجية الأفضل تأتي عن طريق محاولة تعليم الأطفال الإجابات الصحيحة، وبدلا من ذلك فإنه إعتقد أن التعليم الحقيقي يأتي عن طريق الخبرات التي ترفع من فضولية الطفل وتوفر له فرصة العمل من أجل الوصول إلى الحلول على مسئوليته ومع ذلك فإن كثيرا من علماء النفس خصوصا علماء النفس الأمريكين من أصحاب الإتجاه الخاص بنظريات التعلم يعتقدون أن تعليم الكبار أهم مما إعتقد بياجيه، ولتوضيح ذلك فلقد حددوا عددا من دراسات التدريب التي تحاول كل منها تعليم الإحتفاظ للأطفال في الرابعة أو الخامسة، وكانت النتائج الأعظم هي أن الإحتفاظ صعب لدرجة مدهشة في تدريسه (Libert etal,1977,p.176;Evans,1975;Flavell,1963,p.377) إنه من الصعب مثلا تدريس الإحتفاظ بالشرح ببساطة وبتدعيم الإجابات الصحيحة ولونجح واحد في أحد المهام فإن القدرة لا تعمم على المهام الجديدة دائما وبالاضافة إلى ذلك فإن التدريس لا يكون دائما عميقا، البعض أخبرني كيف أنهم علموا طفلا الإحتفاظ بالسوائل ومع ذلك عندما قدموا لهذا الطفل فرصة الإختيار بين السوائل التي يجب أن يشربها أصر على إختيار الكوب الأكبر. ومع ذلك ، فيبدو أن الإحتفاظ يمكن تعليمه، ففي التجربة الناجحة الأولى، علمت (Gelman,1969) الأطفال الإحتفاظ بالعدد وبالطول بتدعيمهم على إختيار

المثيرات الأكثر إرتباطا، مثلا، عدد الأشياء في صف وليس طول الصف، ونجح التدريب، وأظهر ٦٠٪ من الأطفال قدرة جديدة على الإحتفاظ بالمادة وبالسوائل ومع ذلك فإن إجراءات تدريب جيلمان كانت تتطلب جهدا كبيرا عند تنفيذها، حيث يستمر التدريب يومين ويتكون من ١٩٢ محاولة، والإنسان يتساءل عما إذا كانت مثل هذه الطرق تعكس بدقة الطرق التي يسيطر بها الأطفال على الإحتفاظ في حياتهم اليومية، وأيضا أثر مثل هذا التدريب على المشاعر إذ إن الأطفال عندما يحلون المشكلات بمعرفتهم يكسبون ثقة في قدرتهم على التوصل إلى إكتشافات وعندما يخضعون لبرنامج تدريب مكثف يلقون فيه تدعيما مكثفا وثابتا لإجاباتهم بطريقة لا يريدون عادة الإجابة بها فإنهم سوف يفقدون ثقتهم في قدرتهم على التفكير.

أضاف بياجيه (Piaget,1970)، بعض الأفكار المرتبطة بالموضوع فنحن أحيانا نفترض أن النمو التلقائي غير مرغوب لبطئه، في حين يبدو التعليم المباشر أفضل لسرعته، أشار بياجيه إلى تجارب جروبر على صغار القطط في الإحتفاظ بالأشياء والتي وجد فيها أن هذه القطط تحقق تتابع بقاء الأشياء بمعدل أسرع بكثير من أطفال الإنسان ثم لا يحدث أي تقدم بعدها وتساءل بياجيه عما إذا كان البطء في التقدم... يمهد لتقدم أكبر في النهاية (Piaget,1970,p.111)، لاحظ بياجيه أيضا أن داروين إستغرق وقتا طويلا بشكل ملحوظ ليكون أفكاره الأساسية وتساءل بياجيه عما إذا كان البطء أحيانا يعتبر شرطا للتوصل إلى نتائج مثمرة، وهكذا تساءل بياجيه عن الإفتراض بأن البطء غير مرغوب فيه، وفكرنا بالإضافة إلى ذلك في أن كل طفل ينبغي أن يكون له معدله الأمثل الخاص به لتحقيق الإنتقال عبر المراحل.

هل جعل بياجيه الطفل الصغير يبدو أحمقا من الناحية المعرفية العقلية

خلال العقدين الأخيرين، عدد من علماء النفس الذين أجرى كثير منهم دراسات التدريب مثل (Gelman,1974;Bryant,1974) ركبوا موجة هجوم آخر، يقولون فيه بأن بياجيه جعل الطفل الصغير يبدو أحمقا من الناحية المعرفية، إن وصف بياجيه لطفل ما قبل العمليات بصفة خاصة ركز على نواقص أو عيوب هذا الطفل، مثلا فشله في الإحتفاظ، التصنيف، تمركزه حول الذات وغيرها، هذه الصورة كما يقول النقاد تذهب بعيدا في سلبيتها وتشاؤمها وهم يعتقدون أننا لو بسطنا مهام بياجيه أو جعلناها أكثر مألوفية للأطفال أو قدمنا للأطفال الأنواع المختلفة من التدريب المسبق عليها، فإن هؤلاء الأطفال سوف يظهرون الكثير من الإمكانات العقلية للأطفال الأكبر وكذلك البالغين. على سبيل المثال (Borke,1975) تقول بأن الأطفال ليسوا مركزيي الذات كما

تضمن فكر بياجيه وتوضح بحوثها أنه رغم أن طفل الثالثة والرابعة يجد صعوبة في مهمة الجبل عند بياجيه، إلا أن أداءهم يكون أقل تمركزا حول الذات على نماذج أبسط لهذه المهمة، وتوصل باحثون آخرون إلى نتائج مشابهة، لقد ظهر على سبيل المثال أنه حتى أطفال عمر سنتين يعرفون أن الجانب الذي يرونه من المكعب يختلف عن الجانب الذي يراه شخص مقابل لهم (Sroufe and Cooper,1988,p.358;Gelman and Baillargeon,1983).

ولقد حاول الباحثون الإشارة إلى أن صغار الأطفال يمكنهم أيضا التفكير بعقلانية في المهام الرياضية والعلمية منهم مثلا جيلمان التي قالت بأن صغار الأطفال لديهم بعض إمكانيات الإحتفاظ بالعدد، بياجيه كما نتذكر أوضح أننا عندما نزيد أو نقلل طول صف من الأشياء فإن طفل ما قبل العمليات يعتقد أن العدد قد تغير وأنهم يتأثرون بالصور الإدراكية، وبالطريقة التي ينظرون بها إلى الصف أو التي يبدو عليها الصف أكثر مما يتأثرون بالمنطق أو بالعدد. في تجارب بياجيه كان الصف مكونا من ثمانية أشياء في حين أن جيلمان جعلت الصف مكونا من ٢ أو ٣ أو ٤ أشياء لأطفال ما بين الثالثة وحتى الخامسة ووجدت أن الأطفال تجاهلوا تغيرات الطول واستمروا في إصدار أحكامهم على العدد وحده، وهكذا أظهروا قدرتهم على الإحتفاظ في هذه الأشياء المحدودة. وينبغي أن نلاحظ أن نتائج جيلمان لا تتعارض بالضرورة مع بياجيه، إذ من المحتمل أن التغير في مثل هذه الصفوف الصغيرة ينتج عنه تغير إدراكي محدود، ولذا فإننا لا نستطيع معرفة ما إذا كان الأطفال يتجاهلون التغيرات الإدراكية لصالح المنطق والعدد، لكن جيلمان ما زالت تقول بأن صغار الأطفال يبدأون التفكير في الإطار العددي فهم ليسوا أقل قدرة على المنافسة مثلما يدعي بياجيه.

في نوع آخر من التجارب، حاول بريانت وترابا سو (Bryant,1974) إيضاح أن ما يواجهه صغار الأطفال من صعوبات في الإستدلال المنطقي هي مشكلات حقيقية مع الذاكرة، لقد أوضح بياجيه أن الطفل حتى لو رأى أن العصا أ أقصر من العصا ب وأن العصا ب أقصر من العصا جـ فإن الطفل لا يستطيع منطقيا الإستدلال على أن أ ينبغي أن تكون أقصر من جـ. بريانت وتراباسو إفتراضا أن صغار الأطفال ببساطة ينسون المقارنات الأولية، ولذا فلقد دربا الأطفال على تذكرها ووجدا أن الأطفال يظهر عليهم بالتالي القدرة على الإستدلال المنطقي، ومرة أخرى يبدو أن صغار الأطفال أقل في لامنطقيتهم مما يقول به بياجيه.

هذه قلة من البحوث التي تساءلت عن وصف بياجيه لعقل الطفل الصغير، وهذه

البحوث وغيرها تقول بأن الطفل في عمر الثالثة والرابعة يمتلك بالفعل بعض من قدرات الكبار، هذه البحوث كما ينبغي أن نلاحظ لاقت الكثير من النقد وكانت نتائجها مقنعة في بعض المجالات أكثر منها في مجالات أخرى. النتائج توضح أن الأطفال ليس لديهم تمركز حول الذات بصرف النظر عن المتغيرات، ربما يكونون بصفة عامة أكثر تمركزا حول الذات من تمركز الكبار، لكن مركزية الذات لديهم تختلف من مهمة لأخرى. أما النتائج فيما يتعلق بالإحتفاظ وغيرها من التفكير العلمي فكانت على العكس أقل إقناعا، ففي هذه المهام ظهرت قدرات الطفل الصغير العقلية كما إعترفت بذلك جيلمان نفسها (Gelman,1979) هشه وصعبة الإثبات ومع ذلك فإنها وآخرون تدعي أن صغار الأطفال يمكنهم البدء في التفكير المنطقي وأن بياجيه كان على خطأ عندما صورهم كحمقى من الناحية العقلية.

رد بياجيه على هذه الإتهامات باختصار في أواخر أعماله، وأشار (Piaget,1970) إلى أن تفكير طفل ما قبل العمليات يحتوي على بعض العناصر الإيجابية، على سبيل المثال، الأطفال في هذه الفترة يتعرفون على الهوية وبطريقة كيفية مثلا يتعرفون على حقيقة أنهم هم نفس الأشخاص الذين كانوا صغارا ومع ذلك فلقد إستمر بياجيه في القول بأن تفكير طفل ما قبل العمليات بصفة عامة ما قبل منطقي – جامد – مرتبط بالمدركات – غير قابل للإنعكاسية – مملوء بالأخطاء، وهكذا فإنه لم يصدر أي إستجابة قوية على ما اتهم به من أن وجهة نظره حول تفكير ما قبل العمليات كان سلبية ومتشائمة.

ما أود عرضه في الفقرات التالية هو تناول هذه القضية من منظور نمائي أوسع، كما أتخيل لو أن روسو أو ويرنر كان من الممكن أن يفعلا، أولا وقبل كل شئ، ينبغي أن نلاحظ أن الإنتقادات الموجهة إلى بياجيه تتمادل مع وجهة نظر إيجابية ومتفائلة نحو طفولة ذات نمو سريع ومبكر. وقد نتساءل مثلما فعل روسو، لماذا نكون متشائمين بالضرورة عندما نلاحظ أن نمو البنية المنطقية يستغرق وقتا، إن بياجيه قد أوضح هذه النقطة كإستجابة على دراسات التدريب وقد يكررها هنا أيضا، بالإضافة إلى ذلك فإن منتقدي بياجيه يفترضون أن التفكير شئ جيد طالما أنه منطقي وعقلاني مثل تفكيرنا دون أن يأخذوا أبدا مأخذ الجد إحتمال أن يكون تفكير الطفل مختلف نوعيا، لقد بدأ بياجيه بهذا الإحتمال في عقله وزودنا بصورة لا يمكن رفضها عن إختلاف تفكير طفل ما قبل العمليات، إنها محكومة بالإدراك بدلا من المنطق، إنها إحيائية ... وما إلى ذلك من الصفات – وهكذا أوضح بياجيه أن تفكير ما قبل العمليات ليس أقل من تفكير

الكبار بقدر ما هو مختلف عنه في كيفية نظرة الطفل إلى العالم من حوله.

ومع ذلك، فإن بياجيه لم يطور هذه النقطة بما يكفي، بل أصبح أكثر إهتماما بمقارنة تفكير ما قبل العمليات مع منطق الكبار مع التركيز على ما يظهر عليه من نواقص أو عيوب، كما أوضح في كتاباته كيف أن الطفل يفشل في تناول الأفكار الرئيسية كما يستمر في الوقوع في نفس الأخطاء وبشكل متكرر أو في ثبات (Piaget and Szemineska,1941,pp.142,13)، بياجيه لم يأخذ في إعتباره تفكير ما قبل العمليات بالكامل ويقدر ما فيه من تفرد وخصوصية وفعالية، وعلى وجه الخصوص لقد تجاوز إستبصار ويرنر في أن التوجه الحيوي والإدراكي بالفراسة يمشي يدا بيد مع نظرة فنية وربما يكون ذلك هو ما ينمو لدى الطفل وكما أوضحنا في الفصل السابق فإن هناك دلائل (Gardner,1980) على أن صغار الأطفال يصبحون فنانين جيدين مدهشين فهم عند عمر السادسة أو السابعة ينتجون في ثبات رسوما تبدو طازجة وحية وجميلة التنظيم، وبعد ذلك تصبح أعمالهم أكثر هندسة وتشبه الأخشاب التي لا حياة فيها بحيث يبدو أن الذكاء المنطقي يأخذ طريقه وبالإضافة إلى ذلك فإن الحياة الخيالية الفنية للطفل واللعب المسرحي أيضا تتلاقى مع التنظيم العقلي الذي يكون أكثر تجانسا مع الفنون عنه مع المنطق.

ما الذي كان يجب على بياجيه قوله هو أن كل مرحلة لها إكتمالها الخاص بها وينبغي النظر إليها في ضوء مصطلحاتها أو شروطها، قد لا يكون الطفل الصغير شخصا منطقيا، لكن ذلك لا ينبغي أن يكون ما هو الطفل بداية، صغار الأطفال تنمو لديهم توجهات فنية أكثر، والتوجهات التي تنمو لديهم طبيعية وتستحق التقدير ومملوءة بالحياة لدرجة أن كثيرا من الفنانين العظام قالوا أنهم حاولوا باستمرار إستعادة هذه الفترة من العمر (Gardner,1973). العلماء أيضا قد يعترفون ضمنيا بالخصائص النوعية لفترة ما قبل العمليات، كما لاحظ ويرنر فإن الإلهام العلمي قد يبدأ بالرجوع إلى المدركات وإلى الحدس المفعم بالمشاعر والتخيلات والخيال، ولسوء الحظ فإن بياجيه أصبح مشغولا بالمنطق الشكلي للدرجة التي أهمل فيها مثل هذه الإمكانات.

وباختصار لقد صور بياجيه أطفال ما قبل العمليات بشكل سلبي مركزا على نواقص المنطق لديهم ومع ذلك فإن أفضل طريقة لتعديل الصورة ليست بالضرورة من خلال تتبع منتقديه ومحاولة بيان أن تفكير هؤلاء الأطفال هو أقرب إلى المنطق مثلنا، بل إننا في حاجة إلى أن نضع في إعتبارنا إمكانية أن يكون تفكير هؤلاء الأطفال له صفاته الخاصة وفعالياته المميزة.

نرى إذن أن هناك الكثير من الإنتقادات لنظرية بياجيه، في فصل لاحق سوف نناقش الجدل الدائر مع منظرين عظام آخرين مثل باندورا، فيجوتسكي، تشومسكي وبياجيه. أما الآن فإنه من الجدير تسجيل أن كل واحد يضع فكره في مقابل بياجيه، وهذا في حد ذاته شهادة على المنزلة الرفيعة التي تحتلها نظرية بياجيه وأنه بعد نفض غبار تلك المعارك سوف تبقى نظرية بياجيه قائمة في مكانها لأنه مهما كانت نقاط ضعفها إلا أنها قد تناولت المجالات الأساسية في النمو العقلي.



الفصل السابع
مراحل النمو الأخلاقي عند كولبرج

مقدمة بيوجرافية

أحد النماذج الرصينة في البحوث ذات التوجه البياجي يتمثل في أعمال لورنس كولبرج (١٩٢٧-١٩٨٧) الذي ركز جل إهتمامه على النمو الأخلاقي وقدم نظرية في مراحل التفكير الأخلاقي تذهب لأبعد مما ذهب إليه بياجيه في تصوراته الأولية. عاش كولبرج في برونكسفيل بنيويورك ودرس في أكاديمية إندوفر، وهي إحدى الأكاديميات باهظة التكاليف والتي تتطلب إعداداً خاصاً في المرحلة الثانوية. لم يذهب كولبرج مباشرة إلى الكلية، بل تطوع لخدمة إسرائيل حيث عمل كمساعد مهندس في إحدى سفن نقل المهاجرين الأوروبيين عبر الحصار البريطاني لإسرائيل، بعد ذلك وفي عام ١٩٤٨ إلتحق كولبرج بجامعة شيكاغو وأظهر تفوقاً ملحوظاً في درجات إختبارات القبول حتى أنه لم يكن مطالباً إلا بقدر محدود من المقررات ليحصل على درجة البكالريوس وحصل عليها بالفعل بعد سنة واحدة من إلتحاقه بالجامعة التي استمر فيها لمواصلة دراساته العليا في علم النفس حيث فكر في البداية في أن يتخصص في علم النفس الإكلينيكي، لكنه سرعان ما إهتم ببياجيه وانخرط في مقابلات للأطفال والمراهقين حول قضايا أخلاقية وكانت النتيجة رسالة للدكتوراه (Kohlberg, 1958 a) اعتبرت بمثابة الإعلان الأولي عن نظريته في مراحل النمو الأخلاقي. اشتغل كولبرج في التدريس بجامعة شيكاغو من ١٩٦٢-١٩٦٨ ثم في جامعة هارفارد من ١٩٦٨حتى وفاته في ١٩٨٧.

كان كولبرج رجلاً متواضعاً لايهتم بالرسميات، وكثيراً ما كان يحضر ليدرس في صفه مرتدياً قميصاً بسيطاً وبنطالاً فضفاضاً بحيث يبدو كما لو كان في يوم عطلة، وكانت بدايته عادة بطرح الأسئلة هنا وهناك لدرجة أن طلابه كانوا يتساءلون ماذا يمكنهم عمله في هذه الأيام الأولى من السنة الدراسية لكنهم سرعان ما يكتشفون أنهم في حضرة باحث حقيقي، رجل قد فكر طويلا وبعمق في قضايا أساسية في الفلسفة وفي علم النفس، كما بذل الكثير من الجهد سواء في محاضراته أو في كتاباته لكي يساعد الآخرين على تقدير حكمة قدامى النفسانيين مثل روسو وديوي وبالدوين، ولسوء

الحظ فإن كولبرج عانى كثيرا من أحد أمراض المناطق الحارة وقاتل الإكتئاب الذي سبب له آلاما مبرحة خلال الأعوام العشرين الأخيرة من حياته التي أنهاها غرقا.

مراحل الحكم الأخلاقي عند بياجيه

بينما كان كولبرج يواصل دراساته العليا، تأثر بعمق بدراسات بياجيه حول النمو الأخلاقي، حيث كان يرى أن بياجيه وجه حديثه للأطفال نحو أمور أساسية في فلسفة الأخلاق، كما كان يعبر بصدق عن تفكيرهم الحقيقي، وفي نفس الوقت فقد بدا له أن عمل بياجيه لم يكتمل، حيث يمكن وضع النتائج الأساسية لبياجيه حول الحكم الأخلاقي لدى الأطفال في نظرية ذات مرحلتين. الأطفال الأصغر من العاشرة أو الحادية عشر يفكرون في القضايا الأخلاقية في اتجاه واحد، الأطفال الأكبر من ذلك يأخذون في اعتبارهم أمورا مختلفة. وكما سبق أن ذكرنا فإن الأطفال الصغار يعتبرون قواعد الأخلاق أشياء ثابتة ومطلقة، انهم يعتقدون أن القواعد تصلهم من الكبار أو من الله وهم لايملكون لها تغييرا، الأطفال الأكبر نظرتهم أكثر واقعية ونسبية، إنهم يتفهمون أنه من الممكن أو قد يكون من المسموح به تغيير القواعد لو حظى التغيير بموافقة الجميع، فالقواعد ليست مقدسة ولامطلقة ولكنها وسيلة يستعملها الكبار للتعاون فيما بينهم.

وفي نفس الوقت تقريبا أي في حدود العاشرة والحادية عشر من العمر يتعرض التفكير الأخلاقي للأطفال لتحولات أخرى، فالأطفال الأصغر يبنون أحكامهم الأخلاقية على النتائج في حين أن الأطفال الأكبر يبنون أحكامهم الأخلاقية على النوايا والأهداف، فعندما يسمع الطفل الصغير مثلا عن طفل كسر خمسة عشر كوبا أثناء مساعدته لأمه، وعن طفل آخر كسر كوبا واحدا عندما كان يسرق الكعك يكون حكم صغار الأطفال أن فعل الطفل الأول هو الأسوأ، لأن الطفل يضع في إعتباره مبدئيا قدر الضرر المترتب على الفعل، في حين أن الطفل الأكبر من المحتمل اكثر أن يحكم على الخطأ في إطار الدوافع الكامنة خلف السلوك (Piaget, 1932, p. 137).

هنالك تفاصيل كثيرة في أعمال بياجيه عن الحكم الأخلاقي لكنه أساسا وجد سلسلة من التغيرات تحدث فيما بين عمر العاشرة حتى الثانية عشر، عندما يكون الطفل على وشك الدخول إلى المرحلة الرابعة، مرحلة العمليات الشكلية، لكن النمو العقلي لا يتوقف عند هذه النقطة، إنها مجرد بداية لمرحلة العمليات الشكلية والتي تستمر على الأقل حتى عمر السادسة عشر، وبناء عليه، فإن المرء يمكن أن يتوقع

استمرار نمو التفكير الأخلاقي عند الأطفال والمراهقين وقد يجد بالفعل مراحل تذهب لأبعد مما ذهب إليه بياجيه. لقد كشف كولبرج عن ستة مراحل، الثلاثة الأولى منها فقط تشترك في ملامحها مع مراحل بياجيه.

طريقة كولبرج

تكونت عينة كولبرج الأساسية من ٧٢ طفلا (Kohlberg, 1958 a) من عائلات الطبقة الوسطى والدنيا في شيكاغو، تراوحت أعمارهم بين ١٠، ١٣، ١٦ وأضاف إليها فيما بعد أطفالا أصغر وجانحين، من البنين والبنات، ومن مدن أمريكية أخرى ومن دول أخرى (Kohlberg, 1963, 1970) وكانت المقابلة الأساسية مع كل منهم تعتمد على سلسلة من القضايا مثل:

هينز يسرق الدواء:

في أوروبا، كانت هناك سيدة على وشك الموت بسبب نوع خاص من السرطان، وكان هناك دواء وحيد يعتقد الأطباء أنه يمكن أن ينقذها، كان نوعا من الإشعاع الذي أكتشفه حديثا أحد صيادلة المدينة، وكان الدواء باهظ التكلفة في إعداده، غير أن الصيدلي كان يضاعف تكلفته عشر مرات عند بيعه، أي أنه كان يدفع ٢٠٠ دولار ثمناللإشعاع ويطلب ألفي دولار لجرعة صغيرة من الدواء. زوج المرأة المريضة حاول أن يقترض من كل فرد يعرفه ثمن الدواء لكنه لم يستطع إلاجمع ألف دولار أي نصف ثمن الدواء، وعندما ذهب للصيدلي وأخبره أن زوجته تحتضر، راجيا أن يخفض له الثمن أو أن يقبل الدفع لاحقا، لكن الصيدلي رد عليه "لا، لقد اكتشفت الدواء ولا بد لي من جمع المال من ورائه" شعر هينز باليأس والإحباط، وكسر محل الصيدلي ليلا ليسرق الدواء اللازم لزوجته، هل كان على الزوج أن يفعل ذلك؟ " (Kohlberg, 1963, p. 19). لم يكن كولبرج مهتما بأن تكون إجابة المفحوص بنعم أو لا في هذه القضية، لكن بالتفكير الكامن وراء الإجابة، فالفاحص يريد أن يعرف لماذا يفكر المفحوص في أن هينز كان عليه أو لم يكن عليه أن يسرق الدواء، وكان جدول المقابلة يتضمن عندئذ أسئلة جديدة تساعد في فهم تفكير الطفل، على سبيل المثال، يُسْأَلُ الطفل هل كان لهينز الحق في سرقة الدواء، هل هينز ينتهك حقوق الصيدلي، ماهو حكم القاضي إذا تم إلقاء القبض عليه؟ مرة أخرى الإهتمام يتركز على التفكير الكامن وراء الإجابة، وتستمر المقابلة لتفتح قضايا جديدة وصولا للكشف عن عينة من تفكير الطفل.

وما أن تمكن كولبرج من تصنيف الإجابات العديدة إلى مراحل، حتى شرع في إختبار

مدى صدق هذا التصنيف وخصوصا لكي يعرف ما إذا كان الآخرون سوف يسجلون نفس الإجابات وبنفس الطريقة. سجل الفاحصون الآخرون عينات من الإستجابات في إستقلالية وقام بحساب الدرجات التي يتفق عليها المقدرون ويسمى هذا الإجراء بالثبات التبادلي، وقد وجد كولبرج ارتفاع درجة الإتفاق فيما قام به من أعمال تالية، لكن على الباحثين الذين يستخدمون مقابلات كولبرج أن يتأكدوا من ثبات التقدير التبادلي قبل رصد إجابات العينة بالكامل.

مراحل كولبرج الست

المستوى الأول : ماقبل الأخلاق المتفق عليها

المرحلة الأولى : التوجه نحو الطاعة والعقاب

تتشابه المرحلة الأولى عند كولبرج مع المرحلة الأولى للتفكير الخلقي عند بياجيه، فالطفل يفترض أن هناك سلطات قوية تفرض عليه مجموعة ثابتة من القواعد التي يجب أن يطيعها دون نقاش، في قضية هينز، نمطيا الطفل كان يقول أنه أخطأ بسرقة الدواء لأنه "ضد القانون" أو "من الخطأ أن تسرق" وكان هذا هو كل ما عنده. وعندما تسأله التوسع في الإجابة، الطفل عادة يستجيب في إطار النتائج المتضمنة شارحا أن السرقة عمل سيء لأنه يتلوها أن تنال عقابك (Kohlberg, 1958 b) ورغم أن معظم أطفال المستوى الأول عارضوا سرقة هينز للدواء، فإنه من الممكن أن تجد طفلا يدعم هذا الحدث لكنه لا يزال يستخدم تفكير المستوى الأول مثل هذا الطفل قد يقول "يمكن أن يسرق هينز الدواء لأنه طلبه أولا، ولأنه ليس مثل من سرق شيئا كبيرا، هو لن يعاقب" (Rest, 1973) وحتى مع موافقة الطفل على ما فعل هينز إلا أن تفكيره مازال في المرحلة الأولى، الإهتمام ينصب على ما السلطة التي تسمح، وما العقاب الذي يترتب. ويسمى كولبرج المرحلة الأولى "ما قبل الإتفاق" لأن الأطفال لا يتكلمون حتى الآن كأعضاء في المجتمع، بل لأنهم يرون الأخلاق كشئ خارجي عن أنفسهم، شئ كبير يقول الكبار أن عليهم إتباعه (Colby etal, 1987 a, p. 16) .

المرحلة الثانية : التفرد والتبادل

في هذه المرحلة يتعرف الأطفال على أنه ليست هناك وجهة نظر واحدة صحيحة تأتيهم من سلطة ما، لكن هناك وجهات نظر مختلفة لأفراد مختلفين فقد يشيرون إلى أن هينز قد يفكر في أنه من الصحيح أخذ الدواء في حين أن موقف الصيدلي ليس صحيحا، وطالما أن كل شيئ نسبي فإن كل فرد حر في أن يتابع تحقيق إهتماماته. أحد

الأطفال قد يقول أنه ينبغي على هينز أن يسرق الدواء إذا أراد لزوجته أن تعيش ولكن ليس له الحق في أن يفعل ذلك إذا أراد أن يتزوج أخرى أصغر أو أجمل منها (Kohlberg, 1963, p. 24) طفل آخر قال أن هينز ينبغي له أن يسرق لأنه ربما عندهم أطفال وهم في حاجة لمن يرعاهم في المنزل لكن ربما ليس له الحق في أن يسرق لأنهم قد يسجنونه أكثر مما يحتمل من سنوات (Colby etal, 1987, p. 208). والصحيح بالنسبة لهينز إذن هو ما يحقق مصالحه الخاصة. لعلك قد لاحظت. أن الأطفال في المرحلتين الأولى والثانية يتكلمون حول العقاب ومع ذلك فإنهم يدركونه بشكل مختلف ففي المرحلة الأولى يرتبط العقاب بالخطأ، العقاب يثبت أن عدم الطاعة خطأ. على العكس في المرحلة الثانية، العقاب ببساطة مخاطرة، على الإنسان أن يتجنبها بطبيعته. وعلى الرغم من أن المستجيبين في المرحلة الثانية يبدون وكأنهم غير أخلاقيين، إلا أننا نجد لديهم إحساسا بما هو صحيح، هناك فكرة عن التبادل العادل، هذه الفلسفة تقوم على المصالح المتبادلة "لو ضربتني على ظهري أضربك على ظهرك" في قصة هينز، يقول الطفل غالبا أنه كان على هينز أن يسرق الدواء بسبب عدم إستعداد الصيدلي لإجراء صفقة عادلة، إنه كان يحاول أن يمزق هينز إربا، أو ربما يقولون أنه كان عليه أن يسرق من أجل زوجته لأنها قد ترد له هذا المعروف يوما ما (Colby etal, 1987 c, p. 19). المستجيبون في المرحلة الثانية مازالوا يفكرون بأسلوب ما قبل المتفق عليه لأنهم يتكلمون كأفراد متعزلين أكثر منهم كأعضاء في المجتمع، إنهم يرون الناس يتبادلون المصالح، لكن ليس لديهم حتى الآن تحديد لهوية القيم الأسرية أو الإجتماعية.

المستوى الثاني : الأخلاق المتفق عليها

المرحلة الثالثة : العلاقات الجيدة بين الأشخاص

في هذه المرحلة يكون الأطفال على وشك الدخول إلى المراهقة عادة، ويرون الأخلاق أكثر من كونها تعامل بسيط، إنهم يعتقدون أن الناس ينبغي أن يعيشوا لتحقيق توقعات الأسرة والمجتمع وأن يسلكوا بشكل صحيح. السلوك الصحيح يعني دوافع صحيحة ومشاعر متبادلة بين الأشخاص مثل الحب والتعاطف والثقة والإهتمام وغيرها. هينز - طبقا لكلامهم النمطي - كان على حق في أن يسرق الدواء، لأنه "كان إنسانا جيدا يحاول إنقاذ زوجته"، "إن نواياه طيبة، وهو يحاول إنقاذ حياة الإنسانة التي أحبها" وحتى لو أن هينز لم يكن يحب زوجته، فإن هؤلاء الأفراد غالبا ما كانوا يقولون، لقد كان على هينز أن يسرق الدواء حيث "أنني لا أعتقد أن أي زوج يمكنه أن يجلس ويراقب زوجته

وهي تموت". (Colby, 1987c, pp.27-29; Kohlberg, 1963, p. 585)، لو أن دوافع هينز كانت جيدة إذن فدوافع الصيدلي سيئة، يؤكد أفراد المرحلة الثالثة أن الصيدلي شخص أناني وطماع، لايهتم إلا بنفسه وليس بحياة الآخرين، وأحيانا يبلغ غضب الأولاد على الصيدلي مداه ويقولون أنه ينبغي أن يوضع في السجن. أن الإجابات النمطية لهم قدمها صبي اسمه Don عمره ١٣ سنة" إنها غلطة الصيدلي حقيقة، لم يكن عادلا، إنه يحاول أن يحملهم أكثر حتى لو أدى ذلك لموت شخص ما. لقد أحب هينز زوجته وأراد أن ينقذها، وإعتقد أن هذا ما يمكن أن يفعله أي شخص. إن على القاضي أن ينظر إلى كل جوانب القضية، ويرى كيف حاول الصيدلي أن يكسب الكثير". (Kohlberg, 1963, p. 25)، وهكذا نرى كيف حدد دون في إطار إجابته الممثلة للمرحلة الثالثة إنه يتحدث عن الزوج المحب، الصيدلي غير العادل، والقاضي المتفهم. إن إجابته تستحق أن يطلق عليها اسم "الأخلاق المتفق عليها" لأنها تفترض أن الإتجاه الذي تعبر عنه ينبغي أن يكون محل إتفاق المجتمع بأسره، أي فرد يكون في موقف صحيح لو فعل ما فعله هينز. وكما ذكرنا مبكرا فإن هناك أوجه تشابه بين مداخل كولبرج الثلاثة الأولى ومرحلتي بياجيه، ففي كلتا التتابعين هناك تحول من الطاعة دون تساؤل إلى النظرة النسبية والإهتمام بالدوافع الطيبة، لكنها عند كولبرج تحدث خلال مراحل ثلاثة وليس مرحلتين.

المرحلة الرابعة : الاحتفاظ بنظام اجتماعي

في المرحلة الثالثة يكون التفكير مركزا حول العلاقة بين فردين أو بين أعضاء أسرة أو أصدقاء مقربين حيث يبذل الفرد جهدا لمعرفة مشاعر الآخرين واحتياجاتهم ومحاولة المساعدة فيها. في المرحلة الرابعة على العكس يصبح المستجيب أكثر إهتماما بالمجتمع ككل بمعناه الواسع، الآن التأكيد على طاعة القوانين واحترام السلطة والقيام بالواجبات تحقيقا للنظام الإجتماعي. وعند الإستماع لقصة هينز قال كثير من الأفراد أن دوافعه طيبة، لكنهم لا يستطيعون أن يغفروا له سرقته، ما الذي يمكن أن يحدث لو أننا جميعا بدأنا خرق القوانين حالما توفر لدينا الشعور بأن هناك أسبابا جيدة لذلك ؟ إن النتيجة سوف تكون الفوضى وسوف تضيع فكرة قيام المجتمع، وكما شرح أحدهم "أنني لا أريد أن أقول مثلما قال إسبيرو أجينو : القانون – النظام – تحية العلم. لكن لو أن كل فرد فعل ما يريد في ضوء تقييمه لمعتقداته الخاصة سواء كانت صحيحة أم خاطئة، أعتقد عندئذ لن يكون لدينا غير الفوضى والتشويش. إنني أعتقد أن الشئ الوحيد الذي لدينا الآن لنعبر به عن حضارتنا هو نوع من البنية القانونية التي يرتبط الناس بإتباعها. إن حاجات المجتمع إطار علينا التركيز حوله" (Gibbs, 1983, p. 140)

ولأن أفراد المرحلة الرابعة يصدرون قراراتهم الأخلاقية من منظور المجتمع ككل فإنهم يفكرون من منظور كونهم أعضاء كاملي الأهلية في المجتمع (Colbyetal, 1987 a, p. 17).

سوف تتذكر أن أطفال المرحلة الأولى عارضوا أيضا السرقة لأنها خرق للقانون، وظاهريا يبدو أن أفراد المرحلتين الاولى والرابعة يقدمون نفس الإستجابة، ولهذا نرى هنا لماذا أصر كولبرج على أن نسبر غور التفكير الكامن وراء الإجابتين، فأطفال المرحلة الأولى يقولون " إنه من الخطأ أن تسرق"، "إن السرقة ضد القانون" لكنهم لا يستطيعون التوسع أكثر من ذلك إلا أن يقولوا أن السرقة تؤدي بالفرد إلى السجن. أما أفراد المرحلة الرابعة فعلى العكس لديهم مفهوم حول وظيفة القانون بالنسبة للمجتمع ككل، مفهوم يمتد بعيدا عما يمكن أن يلتقطه الطفل الصغير.

المستوى الثالث : ما بعد الأخلاق المتفق عليها

المرحلة الخامسة : العقد الاجتماعي وحقوق الأنسان

في المرحلة الرابعة يرغب الأفراد في المحافظة على المجتمع، ومع ذلك فإن مجتمعا يعمل وفق نظام ما ليس بالضرورة مجتمعا جيدا، إذ قد يكون المجتمع الديكتاتوري جيد التنظيم لكنه ليس بالضرورة المجتمع المثالي أخلاقيا، في المرحلة الخامسة يبدأ الأفراد بالتساؤل عن ماذا يحقق المجتمع الصحيح، إنهم يبدأون التفكير في المجتمع بطريقة نظرية بحتة، متخطين خلفهم مجتمعهم الخاص واضعين في اعتبارهم القيم والحقوق التي ينبغي أن يقوم المجتمع عليها، ثم يحكمون بمدئذ على المجتمع القائم في ضوء هذه الإعتبارات المسبقة، حيث يقال أن نظرتهم للمجتمع تعتمد على أفكارهم المسبقة.

أوضح أفراد المرحلة الخامسة من خلال إجاباتهم على قضية هينز أنهم لا يؤيدون خرق القانون، فالقوانين هي عقد اجتماعي نوافق عليه ونلتزم به حتى نغيره بالوسائل الديمقراطية وبالرغم من ذلك فإن حق الزوجة في الحياة هو حق أخلاقي ينبغي حمايته، وهكذا فإن أفراد المرحلة الخامسة أحيانا يدافعون عن سرقة هينز بلغة قوية "إن واجب الزوج هو أن ينقذ زوجته، إن حقيقة أن حياتها معرضة للخطر تتجاوز أي معيار آخر يمكن أن تستخدمه للحكم على مافعل، إن الحياة أكثر أهمية من التملك" وقد ذهب الشاب الذي قال ذلك إلى القول " من موقف أخلاقي كان على هينز حماية حياة حتى ولو شخص غريب، وحتى نكون ثابتين على مبادئنا، فإن الحياة تعني أي حياة" وعندما سئل إذا كان ينبغي على القاضي أن يعاقب هينز أجاب " عادة يتوافق الموقف الأخلاقي مع الموقف القانوني، لكنهما هنا يتعارضان، ينبغي على القاضي أن يزيد

الموقف الأخلاقي بثقل أكثر لكن على أن يحافظ على الموقف القانوني بمعاقبة هينز ولو بعقوبة أقل" (Kohlberg, 1976, p. 38).

يتكلم أفراد المرحلة الخامسة إذن عن الأخلاق وعن الحقوق التي تأخذ بعض الأسبقية على قوانين معينة لكن كولبرج أصر على أننا لا نحكم على الناس أنهم أصبحوا في المرحلة الخامسة إعتمادا على تعبيراتهم اللفظية المجردة فقط، إننا في حاجة إلى أن ندقق في منظورهم الإجتماعي وفي أسلوبهم في التفكير، ففي المرحلة الرابعة أيضا يتحدث الأفراد أحيانا عن حق الحياة لكن هذا الحق بالنسبة لهم يكتسب شرعية من سلطة جماعتهم الدينية والإجتماعية، فعلى إفتراض أن جماعتهم تقدر حق الملكية أكثر من حق الحياة فإنهم سوف يفعلون ذلك أيضا. في المرحلة الخامسة، على العكس، يصدر الناس أحكامهم باستقلالية أكثر، بالتفكير فيما ينبغي على المجتمع أن يفعله، أحيانا يفكرون مثلا في أن الملكية لا معنى لها بدون الحياة، إنهم يحاولون تحديد كيف تكون صورة المجتمع منطقيا (Kohlberg, 1981, pp. 21-22).

المرحلة السادسة : المبادئ العامة

يفكر أفراد المرحلة الخامسة في مفهوم المجتمع الصحيح، أنهم يقترحون أننا نحتاج إلى حماية حقوق معينة للإنسان وإلى حل النزاعات بالأساليب الديمقراطية، ومع ذلك فإن الديمقراطية وحدها قد لا تؤدي دائما للنتائج التي نحس أنها صحيحة، فالأغلبية قد تصوت لصالح قانون يعيق تحقيق مصالح الأقلية ولهذا اعتقد كولبرج أنه لابد من وجود مرحلة سادسة تتحدد فيها المبادئ المحققة للعدالة.

مفهوم كولبرج عن العدالة ينبع من الفلاسفة العظام مثل كانط وراولز وأيضا من قادة أخلاقيين عظام مثل غاندي ومارتن لوثركنج، وطبقا لهؤلاء فإن مبادئ العدالة تتطلب منا أن نتعامل مع مطالب كل الأطراف بطريقة حيادية غير منحازة ومجردة محترمين كرامة كل إنسان كفرد، مبادئ العدالة إذن مبادئ عامة تنطبق على الجميع وهكذا فلا ينبغي أن نصوت لصالح قانون يساعد بعض الناس على إلحاق الضرر بالآخرين، إن مبادئ العدالة تقودنا نحو قرارات تقوم على الإحترام المتساوي للجميع. ويقول كولبرج إنه في الممارسة الفعلية فإنه يمكننا التوصل إلى قرارات صحيحة فقط إذا كان تعاملنا مع الموقف من خلال وجهات نظر الآخرين. في قضية هينز فإن ذلك يعني أن كل الأطراف الصيدلي والزوج والزوجة، كل منهم يأخذ دور الآخر، ولنفعل ذلك بطريقة غير منحازة، في هذه الحالة يكون كل طرف مطالبا بأن يؤدي دوره دون أن يعرف ما هو الدور الذي سوف يمثله (Rawls, 1971) وعندئذ سوف يعرف الصيدلي أن

الحياة ينبغي أن تأخذ فرصتها قبل الملكية، لانه لايريد أن يخاطر بأن يجد نفسه تحت قدم الزوجة التي قدر أن الملكية أغلى من حياتها، وهكذا فإنه سوف يوافق على إنقاذ الزوجة، ويمكن أن يكون ذلك هو الحل العادل. مثل هذا الحل لا يتطلب فقط عدم التحيز، لكن يتطلب في المقام الأول الإقتناع بمبدأ أن لكل فرد الحق في أن ينال كامل الإحترام وبالتساوي، ولو اعتبرت حياة الزوجة أقل قيمة من غيرها فإن مثل هذا الحل لا يمكن التوصل إليه.

إنهمك كولبرج حتى ١٩٧٥ في رصد بعض أفراد المرحلة السادسة، لكنه توقف عندئذ عن مواصلة هذا العمل بسبب أنه وباحثين آخرين، وجدوا أفرادا قلائل هم الذين يفكرون بثبات بهذا الشكل (أي طبقا لمفهوم المرحلة السادسة)، وأيضا لأن كولبرج إنتهى إلى أن مقابلته لم تكشف عن فروق بين تفكير أفراد المرحلة الخامسة أو السادسة، نظريا المرحلة السادسة يظهر فيها مفاهيم أوسع وأوضح حول المبادئ العامة (مثل العدالة وحقوق الإنسان) لكن المقابلات لم تكشف عن وجود هذا الفهم الواسع، لذا فقد أسقط المرحلة السادسة من تقسيمه وأطلق عليها "المرحلة النظرية" ورصد إستجابات "مابعد الإتفاق" جميعا في المرحلة الخامسة (Colbyetal, 1987 a, pp 35-40). أحد القضايا التي يمكن أن تميز المرحلة الخامسة عن السادسة هي العصيان المدني. أفراد المرحلة الخامسة قد يكونون أكثر ترددا في الإنخراط في العصيان المدني بسبب تمسكهم بالعقد الأجتماعي وبتغيير القوانين خلال الأساليب الديمقراطية، فقط عندما تتعرض حقوق الإنسان للإنتهاك الصريح يصبح خرق القانون مبررا. في المرحلة السادسة على العكس من ذلك فإن التمسك بالعدالة يوفر مبررا أقوى وأوسع للعصيان المدني. لقد أكد مارتن لوتركنج على أن القوانين تكون صادقة فقط طالما أنها نابعة من العدل وأن التمسك بالعدالة يحمل في طياته ضرورة عصيان القوانين غير العادلة، كنج أيضا يسلم بالطبع بالحاجة إلى القانون وإلى الأساليب الديمقراطية (المرحلة الرابعة

الملخص

في المرحلة الأولى، يعتقد الأطفال أن ما هو صحيح هو ما تقول السلطة أنه صحيح، فعل الصحيح هو طاعة السلطة وتجنب العقاب، في المرحلة الثانية لم يعد الأطفال شديدي التأثر بمصدر وحيد للسلطة حيث يرون أن لكل قضية جوانبها المتعددة، وطالما أن كل شيء نسبي، فإن لكل فرد حريته في أن يتبع ما يحقق مصالحه رغم أنه غالبا ما يكون مفيدا عقد الصفقات وتبادل المصالح مع الآخرين، في المرحلتين الثالثة والرابعة يفكر الشباب كأعضاء في مجتمع متفق عليه بقيمه ومعاييره وتوقعاته، ففي المرحلة

الثالثة يؤكدون على أن تكون شخصا جيدا له دوافع تدفعه لمساعدة الآخرين ممن حوله، وفي المرحلة الرابعة يتحول الإهتمام لطاعة القوانين لخدمة المجتمع ككل. في المرحلتين الخامسة والسادسة يكون الأفراد أقل إهتماما للعمل من أجل المجتمع وأكثر إهتماما بالعمل من أجل المبادئ التي تكون المجتمع الصالح، في المرحلة الخامسة يؤكدون على الحقوق الأساسية والأساليب الديمقراطية التي تعطي كل فرد حق التعبير، وفي المرحلة السادسة يحددون المبادئ التي تكون محل إتفاق لتحقيق ما يريدون.

قضايا نظرية: كيف يحدث النمو

لقد كان كولبرج أحد أتباع بياجيه المخلصين، وبناء عليه فإن الموقف النظري لكولبرج والمتضمن وجهة نظره في التغيرات النمائية يعكس وجهة نظر سلفه، كولبرج (Kohlberg, 1968,1981) يؤكد أن مراحله ليست نتاج النضج أي أن بنية المراحل وتتابعها لاتظهر ببساطة طبقا للتوجهات الجينية ولاهي نتاج التطبيع الإجتماعي من خلال الوسطاء الإجتماعيين مثل الآباء والمعلمين لأنهم لا يعلمون مباشرة صيغا جديدة من التفكير حيث يصعب علينا أن نتصورهم يعلمون بانتظام كل بنية مرحلة جديدة في موقعها الخاص من التتابع. إن المراحل تبزغ من تفكيرنا الذاتي في مشاكلنا، إن الخبرات الإجتماعية تدفع بالنمو لكنها لاتفعل ذلك إلا من خلال إستثارة العمليات العقلية، فعندما ندخل في مناقشات وجدال مع الآخرين نجد وجهات نظرنا محل تساؤل وتحدي وعندئذ نكون مدفوعين لأن نأتي بالجديد، بمواقف أكثر قابلية للفهم، والمراحل تعكس هذه الرؤى الأوسع (Kohlbergetal, 1975)، علينا أن نتخيل مثلا رجلا وأمراة يتناقشان حول قانون جديد، الرجل يقول أن على كل فرد أن يطيعه، سواء أحبه أم لا، لأن القوانين حيوية للتنظيم الإجتماعي (المرحلة الرابعة)، المرأة تبدي ملاحظة مفادها أن بعض المجتمعات جيدة التنظيم مثل المجتمع النازي في ألمانيا لم تكن أخلاقية بأي حال. يرى الرجل عندئذ أن هناك بعض الأدلة التي تتعارض مع وجهة نظره ويخبر بعض الصراع المعرفي مما يدفعه للتفكير حول المسألة بشكل أكثر شمولا متحركة خطوة نحو المرحلة الخامسة. تكلم كولبرج أحيانا عن التغيير الذي يحدث خلال فرصة لعب الأدوار، فرصة اعتبار وجهات نظر الآخرين (Kohlberg, 1975) بينما يتفاعل الأطفال مع الآخرين يتعلمون كيف تختلف وجهات نظرهم وكيف يمكن تنسيقها في أنشطة تعاونية، إنهم يناقشون مشاكلهم ويعملون على حل خلافاتهم وينمون مفاهيمهم حول ما هو عادل وصحيح، ومهما كان شكل التفاعل فإن أفضل أشكاله حسب كولبرج هو ما يقوم على الديمقراطية والإنفتاح وكلما شعر الأطفال بضغوط أقل

تبعية للسلطة، كلما كانوا أحرارا أكثر في مواجهة خلافاتهم وتكوين آرائهم الخاصة. وسوف تناقش جهود كولبرج لدفع التغيرات النمائية في الجزء الخاص بالتطبيقات التربوية.

مفهوم المرحلة

قال بياجيه أن مراحل النمو العقلي تتحقق من خلال عدة محكات :

١- تقوم على أساليب تفكير مختلفة نوعيا.

٢- عبارة عن بنيات كلية.

٣- تتقدم في تتابع ثابت.

٤- تتسم بالتكامل الهيراركي.

٥- عامة لكل الثقافات.

ولقد أخذ كولبرج هذه المحكات بكل جدية محاولا بيان مدى إتفاق مراحله معها، فلنستعرض كل منها على حده:

١- الفروق (الإختلافات) النوعية

يبدو واضحا بما فيه الكفاية، أن مراحل كولبرج تختلف نوعيا كل منها عن الأخرى، فمثلا المرحلة الأولى تختلف إستجاباتها التي تركز على الطاعة للسلطة تماما عن إستجابات المرحلة الثانية التي تحث على أن كل فرد حر في سلوكه، والمرحلتين لاتبدوان مختلفتين في أي من الأبعاد الكمية، إنما تبدوان مختلفتين نوعيا.

٢- البنى الكلية

يقصد كولبرج بالبنى الكلية أن المراحل ليست إستجابات منعزلة لكنها أنماط عامة للتفكير سوف تظهر خلال أنواع عديدة مختلفة من القضايا، ويجد الفرد أن ذلك يبدو صحيحا عن قراءة تسجيلاته للإستجابات، حيث يجد الفرد نفس نوع التفكير يعاود الظهور في العديد من البنود، مثلا يسأل في أحد البنود: لماذا ينبغي الوفاء بالوعد؟ بالنسبة لقضية هينز، أطفال المرحلة الأولى يتحدثون عن طاعة القوانين مرة أخرى في حين يتركز حديث أطفال المرحلة الثانية حول تبادل المصالح التي تحقق إهتمامات الفرد مثل "إنك لا تعرف مطلقا متى تحتاج هذا الشخص ليؤدي لك خدمة ما" وبالمثل فإنه كلما تقدم الفرد في المراحل حافظ على تقديم إستجابات تتشابه مع تلك الخاصة بقضية هينز (Colbyetal, 1987c, pp. 802-854) بالاضافة إلى ذلك فإن كولبرج

ومساعدوه (Colbyetal, 1983) قد حصلوا على تقديرات كمية للمدى الذي يستجيب فيه الأفراد في إطار مرحلة معينة. وطالما أن هناك أفراد يكونون في مرحلة إنتقالية بين المراحل فالفرد لا يتوقع ثباتا مطلقا، ومع ذلك فقد وجد كولبرج أن الأفراد حققوا إستجابات في المرحلة المسيطرة في تسع قضايا حوالي ثلثي الوقت، وهذا ما يبدو كدرجة من الثبات تعكس أن المراحل تحمل صيغا هامة للتفكير.

٣- التتابع الثابت

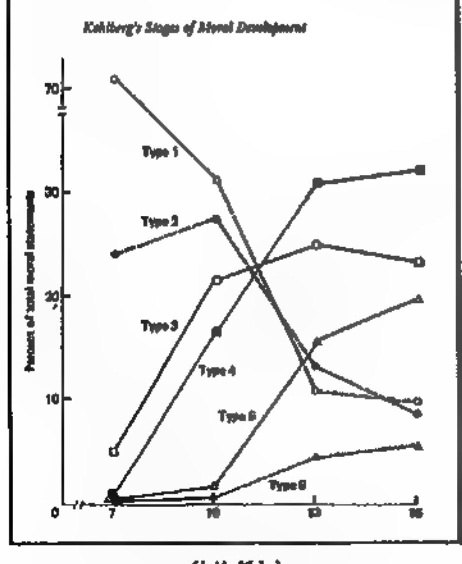
اعتقد كولبرج أن مراحله تظهر في تتابع ثابت، فالأطفال ينتقلون دائما من المرحلة الأولى إلى المرحلة الثانية فالثالثة وهكذا، إنهم لا يتخطون مرحلة ولا يخلطون بينها، لكن ليس بالضرورة أن يصل الجميع لأعلى المراحل ربما لنقص في الإستثارة العقلية، لكن فيما يتعلق بالمرور عبر المراحل فإن ذلك يتم وفق نظام، ومعظم براهين كولبرج على تتابع المراحل حصل عليها من بيانات الدراسات المستعرضة، ذلك يعني أنه قابل أطفالا مختلفين في أعمار مختلفة، ليرى ما إذا كان الأطفال الأصغر في مراحل أدنى من الأطفال الأكبر، ويلخص الشكل (٧-١) بيانات دراساته المستعرضة الأولى. وحسبما نرى فإن المرحلة الأولى والمرحلة الثانية توجدان لدى صغار الأطفال مبدئيا، بينما المراحل الأعلى تصبح سائدة أكثر كلما تقدم العمر، وهكذا فإن النتائج تدعم تتابع المراحل لكن نتائج الدراسات المستعرضة ليست شاملة مع ذلك، لأنه يتم مقابلة أطفال مختلفين في كل عمر ولذلك فليس هناك ما يضمن أن طفلا معينا يتحرك فعليا عبر المراحل وفق نظام ما. وعلى سبيل المثال ليس هناك ضمان على أن طفلا في عمر ١٣ صنف في المرحلة الثالثة قد إنتقل فعليا من المرحلة الأولى إلى المرحلة الثانية عندما كان أصغر. إن الدلائل الأكثر شمولا ينبغي أن تتوفر من الدراسات الطولية التي يتم فيها تتبع نفس الأطفال على مر الزمن.

وأول دراستين طولتين (Kohlberg, 1969; Holstein, 1973) بدأتا بعينات من المراهقين ثم اختبرت بعد ذلك عبر فترات طول كل منها ثلاث سنوات، هذه الدراسات قدمت نتائج غامضة في كلتاهما، حيث بقي معظم الأفراد في نفس مراحلهم أو إنتقلوا مرحلة واحدة، لكن كان هناك أيضا من تخطوا مرحلة وبالاضافة إلى ذلك فإن الدراسات أوضحت أن هناك من تراجع، وقد حيرت هذه النتائج كولبرج لأنه إعتقد أن الحركة عبر المراحل تكون دائما للأمام. وكانت إجابة كولبرج على ما كشفت عنه هذه النتائج من مشكلات هي مراجعة رصد الإجابات، لقد شعر بعدم الإرتياح للطريقة الأولى في رصد الإجابات (Kohlberg, 1958b) معتقدا أنها إعتمدت بشدة على محتوى

الإجابات أكثر من إعتمادها على التفكير الكامن وراء هذه الإستجابات وأدخل بعض التحسينات عليها، وبناء عليه وفي عام ١٩٧٥ وبعد ظهور نتائج الدراسات الطولية قرر الأخذ بنظام رصد أكثر دقة وتحديدا لأقصى حد ممكن لكي يراجع تحديده للمراحل.

ولتطبيق آخر طريقة إستقر عليها كولبرج لرصد الإستجابات، عمل ومساعدوه (Colbyetal, 1983) مع سبع أطفال من عينته الأصلية (Kohlberg, 1958) الذي كان يعيد إختبارهم كل ٣ أو ٤ سنوات على مدى ٢٠ عاما، ولقد كان خلال هذا العمل أن قرر كولبرج اسقاط المرحلة السادسة. إختبر كولبرج عندئذ فرض تتابع المراحل الثابت لعدد واحد وخمسين طفلا آخرين من عينتة الأصلية الذين كان يعيد إختبارهم على الأقل مرتين كل ٣ أو ٤ سنوات خلال فترة العشرين عاما، في هذه المرة فإن كولبرج ومساعدوه (Colbyetal, 1983) وجدوا أنه لا يوجد تخطي للمراحل وأن هناك حوالي ٦٪ من الأفراد أظهروا علامات تراجع، وقد حصلت أربع دراسات طولية أخرى على نتائج مشابهة رغم أن إثنين منها توصلت إلى نسبة أكبر نوعا ما من التراجع ١٥٪ (Colbyetal, 1983)، وبصفة عامة إذن فإن الدراسات الطولية الجديدة أظهرت تأييد للفرض القائل بالتتابع الثابت للمراحل.

لقد غيرت الدراسات الطولية الجديدة لكولبرج الصورة الأولى للنمو الأخلاقي بطرق أخرى، فلو نظرنا إلى الشكل (٧-١) الذي يصف التغيرات العمرية التي وجدت في دراسات كولبرج الأولى، لوجدنا أن المرحلة الرابعة هي السائدة في عمر السادسة عشر، في نظام الرصد الجديد فإنه من الصعب أن تتحقق المراحل الأعلى (حيث يكون هناك إشارات أكثر وضوحا على التفكير) ووجد كولبرج أن المرحلة الرابعة لا تكون سائدة إلا عند عمر العشرين وربما عمر الثلاثين (شكل ٧-٢)، والمرحلة الخامسة أيضا لا تظهر فقط إلا في منتصف العشرينات ولا تكون سائدة أبدا.



(شكل ٧ـ١)
ست مراحل لاصدار الاحكام الخلقية في اربع مراحل عمرية

٤- التكامل الهرمي:

عندما قال كولبرج أن مراحلة تتكامل

هرميا فإنه كان يقصد أن الأفراد لا يفقدون إستبصاراتهم التي إكتسبوها في المراحل المبكرة لكنها تتكامل في المراحل الجديدة في أطر أكثر اتساعا، وعلى سبيل المثال، فإن أفراد المرحلة الرابعة لازالوا يتفهمون ماتحثهم عليه أفكار المرحلة الثالثة لكنهم الآن يأخذون في إعتبارهم تفكيرا أوسع وأكثر شمولا، إنهم يفهمون أن هينز لديه دوافع طيبة للسرقة، لكنهم يشيرون إلى أننا لو كنا جميعا نسرق عندما تتوفر لدينا النوايا الطيبة فإن البنية الإجتماعية لابد وأن تتكسر، وهكذا فإن فكر المرحلة الرابعة يأخذ النوايا الطيبة كإعتبار فرعي يتكامل مع إعتبارات أشمل للمجتمع ككل.

(شكل ٧ـ٢)
متوسط النسب المئوية للاحكام الخلقية لكل مرحلة من المجموعات العمرية

إن مفهوم التكامل الهرمي كان بالغ الأهمية بالنسبة لكولبرج حيث مكنه من شرح إتجاه تتابع المراحل، فطالما أنه لم يكن داعية نضج، فإنه لم يكن بوسعه القول ببساطة أن التتابع يتم عن طريق الإرتباطات الجينية، لذا فلقد إتجه إلى بيان كيف أن كل مرحلة جديدة توفر إطارا أشمل للتعامل مع القضايا الأخلاقية. المرحلة الرابعة، كما ذكرنا، تتجاوز حدود المرحلة الثالثة وتصبح أكثر إهتماما بالتنظيم الإجتماعي، المرحلة الخامسة في المقابل تحدد الضعف في المرحلة الرابعة، حيث أن المجتمع جيد التنظيم ليس بالضرورة مجتمعا أخلاقيا، ولذا فإن المرحلة الخامسة تأخذ في إعتبارها الحقوق والإعتبارات النظامية القائمة على المبادئ التي تحقق المجتمع الصحيح. إن كل مرحلة جديدة تستعيد استبصارات المرحلة السابقة لكنها تضعهم في نظام أوسع وبهذا المعنى فإن كل مرحلة جديدة تصبح أكثر صحة من الناحية المعرفية عن المرحلة السابقة عليها. لو كان كولبرج على حق فيما قال به بخصوص الطبيعة الهرمية لمراحله فإننا نتوقع أن يكون الأفراد مازالوا قادرين على فهم المراحل الأولى لكنهم يعتبرونها أدنى. في الحقيقة عندما قدم رست (Rest etal, 1969; Rest, 1973) مقولات مختلفة من مختلف المراحل لعدد من المراهقين، فقد وجد فعلا ما توقعناه، وجدهم يفهمون تفكير المراحل الأدنى لكنهم يكرهونها، وكان تفضيلهم للمراحل الأعلى التي إستمعوا إليها، بصرف النظر عن فهمهم لها من عدمه، هذه النتائج توضح أنه لديهم بعض الحدس حول أن المراحل الأعلى فيها قدر أكبر من الصحة.

لقد وصف ويرنر حسبما ذكرنا في الفصل الرابع التكامل الهرمي كعملية تحدث موازية للتمايز، ولقد إعتقد كولبرج أن مراحله تقدم أيضا بنياً يتزايد التمايز فيها، فقد أشار كولبرج أن المرحلة الخامسة في تقديرها للحياة، على سبيل المثال، تصبح أكثر تمايزا على أية إعتبارات أخرى، الأفراد المستجيبين في المرحلة الخامسة يقولون أننا ينبغي أن نقدر الحياة من أجل الحياة بصرف النظر عن قيمتها للسلطة (المرحلة الأولى) أو فائدتها لتحقيق المصالح (المرحلة الثانية) أو للمشاعر التي تثيرها فينا (المرحلة الثالثة) أو قيمتها خلال نظام إجتماعي معين (المرحلة الرابعة) إن أفراد المرحلة الخامسة قد جردوا هذه القيمة من أية إعتبارات أخرى ويتعاملون معها الآن كفكرة أخلاقية مثالية خالصة، إن تفكيرهم طبقا لكولبرج يصبح مشابها للفلسفة الأخلاقية في توجهات كانط (1981, p. 171).

٥- التتابع العام

إدعى كولبرج مثله مثل كل منظري المراحل أن تتابع مراحله عام وأنه يحدث بنفس النظام في كل الثقافات، ويبدو للوهلة الأولى أن هذا الإدعاء مثير للدهشة، الا تطبع مختلف الثقافات أطفالها بشكل مختلف معلمة أياهم عقائد مختلفة؟ وكانت إجابة كولبرج أن مختلف الثقافات تعلم بالفعل عقائد أخلاقية مختلفة لكن مراحله لا تشير إلى عقائد معينة لكن إلى أنماط تفكير كامنة وراءها (Kohlberg and Gillian, 1971) وعلى سبيل المثال، أحد الثقافات قد لا تشجع على الإقتتال في حين قد تشجعه أخرى، وبالتالي فإنه سوف يكون لدى الأطفال معتقدات مختلفة حول الإقتتال، لكنهم سوف يفكرون حوله بنفس الطريقة في نفس المرحلة. في المرحلة الأولى مثلا، إذا سألت طفلا يمكن أن تكون إجابته أنه من الخطأ أن تقاتل أحدا لأنك سوف تعاقب على ذلك، في حين قد يقول آخر، لا بأس من أن نتقاتل ولا عقاب على ذلك. إن المعتقدات مختلفة ولكن طريقة التفكير واحدة في النظر إلى النتائج المادية المترتبة (العقاب)، إنهم يأخذون هذا الموقف لأن هذا هو الموقف المعرفي الذي إلتقطوه. بعد ذلك الطفل الأول سوف يحث على نبذ الإقتتال "لأنه لو تقاتل كل فرد طول الوقت فسوف تعم الفوضى" بينما سوف يحث الطفل الثاني على "ينبغي أن يدافع الناس عن شرفهم لأنه إن لم يفعلوا فسوف يهين كل فرد الآخر وينهار المجتمع مرة أخرى" المعتقدات مختلفة وتعكس ثقافات مختلفة لكن التفكير الكامن وراءها هو نفسه، في هذه الحالة، فإنه عند المرحلة الرابعة حيث يستطيع الأفراد أن يأخذوا في إعتبارهم شيئا مثل النظام الإجتماعي، وبصرف النظر عن معتقدات الأطفال فإنهم سوف يتحركون نحو المرحلة الرابعة بعد

فترة من المرحلة الأولى لأنها من الناحية المعرفية تعتبر مرحلة فرضية تماما. أوضح كولبرج بعد ذلك أن مراحله ذات تتابع ثابت في كل الثقافات لأن كل مرحلة تحوي من المفاهيم ما هو أكثر تقدما من سابقتها وحيث أجرى كولبرج وباحثون آخرون مقابلاتهم مع أطفال، وبالغين من مختلف الثقافات منها المكسيك، تايوان، تركيا، إسرائيل، كينيا، جزر الباهاما، والهند وكانت معظم الدراسات مستعرضة وقليلها طولية وقد دعمت نتائج الدراسات ثبات تتابع المراحل فيما يتعلق بانتقال الأطفال عبر المراحل فإنهم يتبعون نظاما معينا على ما يبدو. (Edwards, 1981). وفي نفس الوقت فإن الأفراد يتحركون عبر المراحل بنفس التتابع ولكن بمعدلات مختلفة، كما يصلون إلى نقاط نهاية مختلفة، ففي الولايات المتحدة على سبيل المثال يصل معظم الأفراد البالغين من الطبقة الوسطى في المدن إلى المرحلة الرابعة ونسبة مئوية صغيرة تصل إلى المرحلة الخامسة. والصورة متماثلة إلى حد كبير في المناطق المدنية في المرحلة الأخرى، أما في القرى المنعزلة والمجتمعات القبلية في دول كثيرة فإنه من النادر أن تجد أحد البالغين قد تجاوز المرحلة الثالثة، (Edwards, 1981; Cole and Cole, 1989, p. 581) ويفسر كولبرج (Nisan and Kohlberg, 1982) هذه النتائج في ضوء نظرية بياجيه، حيث العوامل الثقافية طبقا لهذه النظرية لا تشكل الفكر الخلقي للطفل مباشرة، لكنها تستثير تفكيره، الخبرة الإجتماعية يمكن أن تتحدى تفكير الطفل دافعة إياه للتوصل إلى أفكار جديدة، في القرى التقليدية فإن هناك القليل مما يتحدى أخلاق المرحلة الثالثة حيث معايير الرعاية والتعاطف تعمل جيدا في ضبط التفاعل وجها لوجه بين أفراد الجماعة، وهكذا فلايوجد سوى القليل مما يستثار وراء المرحلة الثالثة، وعلى العكس عندما يغادر الشباب القرية إلى المدينة فإنهم يشاهدون إنهيار الروابط الشخصية المتبادلة ويشاهدون أن معايير الجماعة للرعاية والتعاطف ليس لها إلا أثر قليل على تفاعلات المدينة ويشاهدون أيضا مدى الحاجة إلى بنية قانونية رسمية لتأكيد السلوك الأخلاقي فيبدأون التفكير في إطار المرحلة الرابعة أخلاقيا، وبالإضافة إلى ذلك، وكما لاحظ (Keniston, 1971) فإن هؤلاء الشباب عندما يلتحقون بالجامعات فإنهم يسجلون في الموضوعات التي يتعمد فيها الأساتذة السؤال حول الإفتراضات غير المحققة في الطفولة والمراهقة، وهكذا يستثار تفكيرهم حول المسائل الأخلاقية بأساليب جديدة.

التفكير والسلوك الأخلاقي

يصلح مقياس كولبرج للتطبيق في مجال التفكير الأخلاقي وليس السلوك الأخلاقي فكلنا نعرف أن الأفراد الذين يتكلمون عن مستوى خلقي عالي ليس بالضرورة يسلكون

بنفس الأفكار التي يتكلمون عنها، وبالتالي فإننا لانتوقع إرتباطا تاما بين الأحكام الأخلاقية والسلوك الأخلاقي ومع ذلك فإن كولبرج يعتقد أنه لابد من وجود نوع من العلاقة. وكفرض عام، إفترض كولبرج أن السلوك الأخلاقي يكون أكثر ثباتا وأكثر قابلية للتنبؤ وأكثر مسئولية في المراحل الأعلى (Kohlbergetal, 1975) لأن المراحل الأعلى نفسها يتزايد فيها إستخدام المعايير العامة والمستقرة، وعلى سبيل المثال فإن المرحلة الثالثة فيها يتم إتخاذ القرارات بناء على موافقة الآخرين والتي قد تختلف أو يصعب الحصول عليها، في حين أن المرحلة الرابعة يحدث فيها وضع القواعد والقوانين، وهكذا فإننا نتوقع أن السلوك الخلقي أيضا سوف يصبح أكثر ثباتا مع تقدم الأفراد في المراحل، وبصفة عامة فإن هناك من نتائج البحوث ما يدعم هذه الفرضية، لكن هذه الدلائل ليست قاطعة (Brown and Hernstein, 1975; Blasi, 1980;Kohlberg and Candee, 1984)، حيث ركزت بعض البحوث على بعض المراحل ونوعيات محددة من السلوك، مثلا قد يتوقع الفرد أن يكون تفكير الأحداث الجانحين نمطيا في المرحلة الأولى أو الثانية، حيث يرون الأخلاق كشئ مفروض من الخارج (مرحلة أولى) أو كأمر يحقق مصلحة فردية (مرحلة ثانية) أكثر من رؤيتهم لها في ضوء إتفاق المجتمع عليها وتوقعاته منها (مرحلة ثالثة أو رابعة) مرة أخرى بعض البحوث تدعم هذا الفرض، في حين أن نتائج عدد آخر من البحوث كانت غامضة (Blasi, 1980)، عدد من البحوث إختبرت العلاقة بين التفكير الما بعد إتفاقي وتمرد الشباب، وفي دراسة مميزة (Haanetal, 1968) إختبر التفكير الأخلاقي عند المشاركين في حركة حرية التعبير في بيركلي، ١٩٦٤، وقد وجد أن تفكيرهم كان ينتمي بقوة لمرحلة ما بعد الإتفاق أكثر من العينة المماثلة لهم من غير المشاركين، لكن هذه النتيجة لم يعاد تطبيقها على معترضين آخرين حيث لم تكن المبادئ الخلقية محل رهان كما هو واضح (Keniston, 1971, pp. 260-261). وبعد أن راجع بلاسي خمسة وسبعين دراسة (Blasi, 1980) إختتمها بالقول بأنه توجد علاقة بين التفكير الأخلاقي والسلوك الأخلاقي لكنه أوضح أننا في حاجة إلى متغيرات أخرى لتوضيح هذه العلاقة وقد يكون أحد هذه المتغيرات ببساطة، إلى أي مدى يشعر الأفراد أنفسهم بحاجتهم إلى إكتساب ثبات بين أفكارهم وأفعالهم (Blasi, 1980; Kohlberg and Candee, 1984).

التفكير الأخلاقي وبعض صيغ المعرفة الأخرى:

حاول كولبرج أيضا أن يربط مراحله الخلقية مع صيغ أخرى معرفية، لقد حلل بداية مراحله في ضوء البنى المعرفية الكامنة وراءها، ثم نظر بعدئذ عما يوازنها من الفكر

المنطقي والإجتماعي الخالص، ولهذا الغرض، حلل مراحله في ضوء القدرات الضمنية للعب الأدوار، القدرات التي تأخذ في إعتبارها وجهات نظر الآخرين (Kohlberg, 1976; Selman, 1976; Rest, 1983).

في البداية في المرحلة الأولى لايدرك الأطفال إلا بصعوبة أن وجهات النظر تختلف، يفترضون أن هناك وجهة نظر صحيحة واحدة هي التي تأتيهم من السلطة، في المرحلة الثانية، على العكس، يتعرفون على أن للناس إهتمامات مختلفة ووجهات نظر مختلفة، وبينما يتغلبون على مركزية الذات يرون أن وجهات النظر نسبية لدى الأفراد، ويبدأون في إعتبار كيف ينسق الأفراد إهتماماتهم في ظل صفقات المصالح المتبادلة. وفي المرحلة الثالثة يأخذون لعب الأدوار بشكل أعمق وبعملية تعاطفية أكثر حيث يصبح الفرد مهتما بمشاعر غيره، في المرحلة الرابعة يمتلك الفرد مفهوما إجتماعيا أوسع حول تنسيق الأدوار خلال النظام القانوني. في المرحلتين الخامسة والسادسة يأخذ نظرة أكثر مثالية حول كيف ينبغي أن ينسق الأفراد بين مصالحهم، حيث تؤكد المرحلة الخامسة على العمليات الديمقراطية وتركز السادسة على كيفية أخذ كل الأطراف وجهات نظر الآخرين في إعتبارها تحقيقا لمبدأ العدالة. إن المرحله الخلقية إذن تعكس إستبصارات ممتدة حول كيفية إختلاف وجهات النظر وكيفية تناسقها، وهكذا فإن المراحل الخلقية ينبغي أن تترابط مع مراحل التفكير المنطقي والإجتماعي التي تحتوي على إستبصارات مماثلة، وفي هذا الخصوص فإن الأدلة العملية تشير إلى أن هذه التطورات في التفكير الأخلاقي ينبغي أن تستقر على إنجازات مسبقة في الجوانب الأخرى، (Colby etal, 1987, p. 12-15) وعلى سبيل المثال فعندما ينتقل الأطفال إلى المرحلة الثانية متغلبين على مركزية الذات في المجال الأخلاقي فإن ذلك لايحدث إلا بعد حدوث تقدم مكافئ في تفكيرهم المنطقي والإجتماعي، ولو أن هذا النمط صحيح، فإننا نستطيع أن نتوقع أن نجد الأفراد ذوي إستبصارات التفكير المنطقي وحتى الإجتماعي لكنهم مازالوا أقل تقدما في تفكيرهم الأخلاقي.

التضمينات التربوية

أراد كولبرج أن يرى الأفراد يتقدمون إلى أعلى مراحل التفكير الأخلاقي، فالمجتمع الأفضل أخلاقيا يقوم على أفراد لا يتفهمون فحسب الحاجة إلى نظام إجتماعي (المرحلة الرابعة) بل وتكون لديهم أيضا رؤية للمبادئ العامة مثل العدالة والحرية (المرحلة السادسة) (Kohlberg, 1970)، فكيف إذن يستطيع الفرد أن يحسن من مستوى النمو الأخلاقي، وجد (Turiel, 1966) أنه عندما يستمع الأطفال لأحكام الكبار

الأخلاقية فإن التغيير الناتج يكون طفيفا، وهذا ما توقعه كولبرج، لأنه إعتقد أنه إذا أعاد الأطفال تنظيم فكرهم الخاص يكونون أنشط، وبالتالي شجع كولبرج باحثا آخر Moshe Platt لأن يقود مناقشة جماعية، يتلمس فيها الأطفال بنشاط القضايا الأخلاقية (Platt and Kohlberg, 1975). لقد قدم بلات مجموعة قضايا أخلاقية أدخلت تلاميذ صفوفه في حوار ساخن، وحاول ترك الكثير من المناقشة للأطفال أنفسهم متدخلا فقط بالتلخيص أو التوضيح وأحيانا تقديم وجهة نظره الشخصية (1975, p. 133) ولقد شجع المناقشات التي تعبر عن مرحلة واحدة أعلى من مستوى الصف، وبصفة عامة لقد حاول أن يطبق أفكار كولبرج الرئيسية حول كيفية إنتقال الأطفال عبر المراحل، ولقد حققوا ذلك بمواجهة الآراء التي تتحدى تفكيرهم وباستثارتهم لتكوين إقناع أفضل (Kohlberg etal, 1975).

بدأ بلات مناقشاته بشكل نمطي بتقديم قصة حول رجل يدى مستر جونز عنده ابن مصاب إصابة خطيرة ويريد نقله بسرعة إلى المستشفى وليس لديه سيارة، لذا فقد إقترب من رجل غريب وأخبره عن الموقف سائلا إياه أن يستعير سيارته، لكن الغريب رفض قائلا أن لديه موعدا هاما، لذا فقد أخذ السيد جونز السيارة بالقوة، وسأل بلات: هل كان على جونز أن يفعل ذلك؟ وفي المناقشة التي أعقبت ذلك، أجاب التلميذ B بأنه شعر أن المستر جونز كان لديه سبب قوي لأخذ السيارة وأنه يعتقد أن الرجل الغريب يمكن أن يتهم بالقتل إذا مات الإبن. التلميذ C أشار إلى أن الغريب لم ينتهك أي قانون، لكن التلميذ B لازال يقر بأن سلوك الغريب كان خاطئا إلى حد ما، حتى بعد أن تعرف على أنه لم يرتكب خطأ من الناحية القانونية، وهكذا واجه التلميذ B صراعا معرفيا، إن لديه شعور بخطأ سلوك الغريب لكنه لا يستطيع التعبير عن ذلك دون مواجه الإعتراض، إنه يواجه تحديا يدفعه إلى التفكير في المسألة بعمق أكثر، تدخل بلات ليقدم الإجابة النهائية قائلا إن سلوك الغريب ليس خطأ من الناحية القانونية، لكنه خطأ أخلاقي، خطأ طبقا لقانون الله (كان فصلا من فصول أحد المدارس الدينية) عند هذه النقطة كان بلات سلطة تعلم وجهة النظر الصحيحة، وبفعلته هذه يكون قد سرق من التلميذ B فرصة تكوين موقفه بشكل تلقائي، كان من الممكن أن يفعل ما هو أحسن لو أنه وجه إليه سؤالا أو أوضح ببساطة الصراع الذي يواجهه B (مثلا... هكذا فإنه ليس هناك خطأ قانوني، لكنك لما زلت تشعر بأن هناك خطأ ما)، على كل الأحوال فإنه يبدو أن جزءا من هذه المناقشة كان ذا قيمة بالنسبة للتلميذ لأنه هو نفسه صارع من أجل تكوين تمييز معرفي يواجه الإعتراض، إنه يمكن أن يقدر تماما وأن يستوعب

وجهة نظر جديدة كان يبحث عنها.

إن طريقة "بلات – كولبرج" في إثارة الصراع المعرفي تعبر عن نموذج الإتزانية عند بياجيه. الطفل يتخذ وجهة نظر ما، يصبح مضطربا بسبب معلومات محيرة، يحل الصراع بالتوصل إلى موقف معرفي أكثر تقدما وشمولا. الطريقة أيضا هي العملية الديالكتيكية في تعاليم سقراط، التلاميذ يقدمون رأيا، والمدرس يطرح من الأسئلة ما يكشف عن الجوانب غير الصحيحة في هذه الآراء، وعندئذ يستثارون لتكوين آراء أفضل، في تجربة بلات الأولى شارك تلاميذ الصف السادس في مناقشات جماعية لمدة إثنتي عشر أسبوعا، وجد بلات أن أكثر من نصف التلاميذ قد إنتقلوا مرحلة كاملة بعد الأسابيع الإثنتي عشر، حاول بلات وآخرون إعادة تطبيق هذه النتائج، مرات باستخدام مجموعات عمرية مختلفة وسلاسل أطول من المجموعات، لكن ما حدث في إعادة التطبيق أن جاءت النتائج غير ناجحة تماما حيث التغير جاء أقل، عادة ثلث مرحلة أو أقل، ومع ذلك فإنه يبدو عموما أن المناقشة السقراطية في الفصول ولعدة شهور يمكن أن تحقق تغيرات، رغم أنها قليلة، إلا أنها أكبر بفارق معنوي عن تلك التي وجدت في المجموعات الضابطة التي لم تواجه هذه الخبرات (Rest, 1983).

أحد النتائج الإضافية عند بلات تمثلت في أن التلاميذ الذين أظهروا إهتماما أكثر بالمناقشة قد حققوا التغيير الأكبر، وهذه النتيجة تتفق مع نظرية بياجيه، إذ أن النمو لدى الأطفال يتشكل ليس من خلال التدعيمات الخارجية لكن من خلال إستثارة فضولهم، إذ يصبحون مهتمين بالمعلومات التي لا تتناسب تماما مع بنيتهم المعرفية الراهنة وبالتالي يندفعون لمراجعة تفكيرهم. باحثون آخرون (Berkowitz and Gibbs, 1985) بدأوا في فحص الديالوج الفعلي ليحددوا ما إذا كان هؤلاء الذين تعرضوا للتحدي والإندماج في المناقشات الأخلاقية وتوتراتها أكثرهم الذين تحركوا أيضا للأمام أكثر أم لا، ولقد أوضحت النتائج أن ذلك كان صحيحا. ورغم أن كولبرج أوصى بنموذج الصراع المعرفي للتغير إلا أنه عرض إستراتيجية أخرى، وهي المدخل الجماعي، حيث التركيز ليس على الفرد بل على الجماعة، كولبرج وبعض رفاقه (Power and Reimer, 1979) كونوا مجموعة من تلاميذ المرحلة الثانوية حوالي ١٨٠ طالبا وشجعوهم على أداء دور الديمقراطيين وأن يفكروا في أنفسهم كمجتمع، في البداية كان هناك شعور محدد بالمجتمع، التوجه السائد لدى المجموعة كان أفكار المرحلة الثانية التي تعاملت مع مشكلات مثل السرقة كأمور شخصية تحيه، فلو أن طفلا تعرض للسرقة فإن ذلك شئ سيئ بالنسبة له، بعد سنة تقدمت معايير المجموعة للمرحلة الثالثة حيث إعتبر الطلاب

أن السرقة قضية مجتمع إنعكست على درجة الثقة والرعاية داخل المجموعة، وكانت النتيجة أن السرقة ومشكلات سلوكية أخرى تراجعت وبدأ الطلاب في مساعدة بعضهم البعض بأساليب مختلفة. وقد أسفرت مشاريع بحثية مماثلة عن نتائج مماثلة (Boweretal, 1989).

ومع ذلك فقد أثار المدخل الجماعي شيئا من عدم الإرتياح لدى إتباع كولبرج فرغم أن الطلاب قد تم تشجيعهم على المشاركة في قدر كبير من إتخاذ القرارات بطريقة ديمقراطية، إلا أن الكبار منهم فرضوا مواقفهم بفعالية. عندما شارك كولبرج حث الطلاب على أن يسلكوا كمجتمع ديمقراطي حقيقي، وهكذا تساءل ريمر وباحثيه المساعدين عما إذا كان الكبار يسلكون بنوع من الديكتاتورية، لكن بعد مناقشة الأمر مع كولبرج "ظهر إقتناعهم بأن البرامج الأخلاقية ليست تلقينية، لأن المشاركين فيها يتم تشجيعهم على التفكير النقدي، على مناقشة الإفتراضات وعلى تحدي وجهة نظر أو إقتراحات المدرس إذا شعروا أن ذلك ضروريا" (Reimeretal, 1983, p. 252). ورغم أن المدخل الجماعي يركز على التوجه الأخلاقي للجماعات، فلقد تساءل الباحثون إذا كان البرنامج يحدث تغيرات في الأفراد. وجد باور (Poweretal, 1989) أن الطلاب الذين شاركوا في البرنامج لسنتين أو ثلاثة أظهروا تقدما أعظم في معدلات أحكامهم الخلقية، لكن تقدمهم كان لايزال متواضعا. الغالبية تقدموا من المرحلة الثانية إلى الثالثة وكانت نصيحة الباحثين الذين أرادوا مبدئيا تحسين النمو الأخلاقي عند الأفراد هي التركيز على المناقشات الأكاديمية حول قضايا أخلاقية إفتراضية، إن هذا التدخل أسهل من محاولة تغيير مجموعة بالكامل.

التقويم

قدم كولبرج كأحد أتباع بياجيه، تتابعا مرحليا جديدا وتفصيليا للتفكير الأخلاقي، أوجد بياجيه أساسا مرحلتين للتفكير الأخلاقي، تبزغ الثانية فيهما في المراهقة المبكرة، كشف كولبرج عن مراحل إضافية تنمو جيدا في البلوغ والمراهقة وأوضح أن البعض يصل حتى إلى مستوى ما بعد الإتفاق في التفكير الأخلاقي حيث لا يقبلون مجتمعهم كما هو لكنهم يفكرون بانعكاسية وإستقلالية حول ما ينبغي أن يكون عليه المجتمع الصالح. إن فكرة أخلاق "مابعد الإتفاق" ليست معتادة في العلوم الإجتماعية، ربما استلزمت أن يقدمها بعض علماء نفس النمو المعرفيين، رغم أن معظم الباحثين في العلوم الإجتماعية تأثروا بالأساليب التي تشكل وتصوغ بها المجتمعات تفكير الأطفال، إلا أن علماء نفس النمو المعرفيين كانوا أكثر تأثرا بالقدرة على التفكير المستقل فلو أن

الأطفال يندمجون في تفكير مستقل بما فيه الكفاية، فإنهم عمليا سوف يبدأون تكوين مفاهيم عن الحقوق والقيم والمبادئ التي يقيمون من خلالها التنظيمات الإجتماعية القائمة كما يقول كولبرج. ربما يتقدم البعض حتى إلى أنواع من التفكير تتفق مع بعض القادة الأخلاقيين العظام والفلاسفة الذين دافعوا في وقت ما عن العصيان المدني بإسم المبادئ الأخلاقية العامة.

أثارت نظرية كولبرج كماً كبيرا من النقد، فليس كل واحد، بداية، مقتنع أو متعاطف مع مفهوم المابعد إتفاق الأخلاقي، شعر هوجان، (Hogan, 1973)، على سبيل المثال بأنه من الخطورة للناس أن يضع الفرد مبادئه الخاصة فوق المجتمع وفوق القانون. وقد تبدو المسألة كما لو أن كثيرا من علماء النفس كان رد فعلهم شبيها بذلك، حيث تبدو ردود أفعالهم وراء الكثير من الجدل حول الحقوق العلمية لبحوث كولبرج. آخرون تحدثوا عن أن مراحل كولبرج مضللة ثقافيا، منهم على سبيل المثال (Simpson, 1974) حيث يقول أن كولبرج وضع نموذج مراحل قائم على فلسفات وتقاليد غربية وطبق هذا النموذج على ثقافات غير غربية دون أن يأخذ في إعتباره مدى ما لديهم من رؤى ووجهات نظر أخلاقية مختلفة، وربما يكون هناك حق في هذا النقد، فالفرد يتساءل كيف ستنطبق مراحل كولبرج على الفلسفات الشرقية العظيمة، كما يتساءل عما إذا كانت مراحله توفر العدل لكثير من الثقافات التقليدية للقرية، لقد وجد الباحثون أن القرويين يتوقفون عند المستوى الثالث، لكن ربما يواصلون تقدمهم الأخلاقي في إتجاهات فشلت مراحل كولبرج في التعرف عليها.

نقد آخر تمثل في أن نظرية كولبرج مضللة أيضا من ناحية الجنس، وهي وجهة نظر عبرت عنها بعد تفكير مطول إحدى مساعدات كولبرج وهي كارول جيليان (Carol Gillian, 1982) حيث لاحظت أن مراحل بياجيه قد سيقت بشكل شامل من خلال مقابلات مع الذكور وهي تتحدى أن هذه المراحل تقرر توجهات الذكور، وبالنسبة للذكور فإن أفكارهم الأخلاقية المتقدمة تدور حول القواعد والحقوق والمبادئ المجردة والعدالة المطلقة التي يقيم فيها كل طرف إدعاءات الطرف الآخر بطريقة غير منحازة، هذا المفهوم للإخلاق حسب جيليان يفشل في تمييز صوت النساء في الأمور الأخلاقية، لأن الأخلاق بالنسبة للنساء تتركز ليس على الحقوق والقواعد بل على العلاقات الشخصية المتبادلة وعلى خلق التعاطف والرعاية والمثال ليس العدالة المطلقة بل الأساليب المفعمة بالمشاعر للحياة. خلق النساء بالإضافة إلى ذلك أكثر إتفاقا مع السياق، مربوط للواقع، للعلاقات القائمة أكثر من الحلول المجردة للقضايا الإفتراضية. وبسبب هذه القضايا

المتعلقة بالجنس فإن هناك فروقا فيما يحققه النساء والرجال على مقاييس كولبرج، فالنساء يأتون نمطيا في المرحلة الثالثة من خلال تركيزهم على المشاعر المتبادلة، بينما الأغلب أن يأتي الرجال في المرحلة الرابعة والخامسة مقتربين أكثر من المفاهيم المجردة والنظام الإجتماعي، وهكذا يسجل النساء موقفا أقل من الرجال، ولو كانت مقاييس كولبرج أكثر حساسية لتمييز النساء للتوجهات الشخصية لأظهرت أيضا أن النساء يمكن أن تستمر في النمو بتفكيرهم لما بعد المرحلة الثالثة.

ولقد حاولت جيليان القيام بجهد مبدئي لتعقب النمو الخلقي للنساء طالما تعتقد أن مفاهيم النساء للرعاية والمشاعر متضمنة في مواقف الحياة الحقيقية، فقابلت نساء يواجهن كوارث شخصية تتمثل في إتخاذ قرار بالاجهاض، وخلال هذه المقابلات حاولت جيليان أن توضح أن هؤلاء النساء تتحرك من المرحلة الإنتقالية إلى مرحلة "مابعد الإتفاق" من صيغ التفكير، أي أنهم لا يقدرون كثيرا مسئولياتهم في ضوء ما هو متفق على توقعه منهم ولكن في ضوء إستبصاراتهن الخاصة في أخلاقيات الرعاية والمسئولية. وقد لا يتفق الجميع مع نقد جيليان، مثل (Rest, 1985) الذي يحث على أن جيليان قد بالغت في المدى الذي ذهبت إليه حول الفرق بين الجنسين على مقاييس كولبرج ومع ذلك فإن مثل هذا التقييم يحتاج لمراجعات أكثر في التراث السيكولوجي.◆

في نفس الوقت، فقد أثارت جيليان الإهتمام بقضية نظرية مثيرة، حيث أشارت مثل ويرنر إلى أن النمو يمكن أن يتقدم على أكثر من خط، أحد الخطوط والخاص بالفكر الأخلاقي يركز على المنطق والعدالة والنظام الإجتماعي، وخط آخر خاص بالعلاقات الشخصية المتبادلة، وإذا كان الأمر كذلك، فإن هناك إحتمال أن يتكامل هذان الخطان لدى كل جنس، أي أن كلا من الجنسين يكون مسئولا عن التوجه السائد لدى الجنس الآخر. ربما كما تقول جيليان باختصار أن يكون هذا التكامل هو المهمة الرئيسية لسنوات عمر الكبار (Gillian, 1982, Ch6). لمزيد من الأفكار حول هذا الموضوع راجع الفصل ١٥ عن نظرية يونج في نمو الكبار.

هناك إنتقادات أخرى لأعمال كولبرج، كثير منها يتعلق بأمور تجريبية مثل مشكلة ثبات تتابع المراحل، وسيطرة النكوص أو التراجع و العلاقة بين الفكر والسلوك. وطالما أنني ذكرت ذلك سلفا، فإنني أود أن أختتم بسؤال أخير أكثر شمولا. لقد كتب كولبرج بطريقة تعسفية وعرض المرحلة السادسة كما لو كانت ستوفر لنا أدوات إتخاذ القرارات

◆ تشير مراجعة Rest للتراث السيكولوجي إلى أن الفروق الكبيرة بين الجنسين غير محتملة وأن هناك فروقا أقل تظهر وبثبات.

التي نحتاجها في أكثر قضايا الأخلاق إثارة للتفكير، ومع ذلك، فإن هناك قضايا قد تفشل مبادئ العدل في حلها، أحد هذه القضايا موضوع الإجهاض، المرحلة السادسة قد تسألنا أن نضع حياة الجنين في إعتبارنا مثلها مثل حق كل الأطراف في تحقيق الحياة، لكن هل تقودنا المرحلة السادسة إلى إتخاذ القرار الذي نعتبره صحيحا، تلاميذ كولبرج (Reimer etal, 1983, pp. 46-47,88-89) ناقشوا قضية إجهاض إفتراضية بمنطق المرحلة السادسة دون التوصل إلى قرار، فالقرار كما يقولون سوف يختلف حسب الموقف◆. فالمرحلة السادسة بطبيعة الحال لا يقصد بها أن تزودنا بمجموعة من الحلول، إنها صيغة لإتخاذ القرار، ولايزال كولبرج أحيانا يقفز فوق الصعوبات غير المعقولة التي تواجهنا بها بعض المشكلات الخلقية، مثل الصعوبات التي عبر عنها كانط مباشرة (Kant, 1788).

ولكن مهما كانت الإنتقادات والأسئلة التي وجهت لكولبرج، فما لاشك فيه أن إنجازه كان عظيما وأنه لم يتوسع فقط في مراحل النمو الأخلاقي عند بياجيه، لكنه فعل ذلك بطريقة ملهمة، لقد درس نمو التفكير الأخلاقي كما خطه فلاسفة الأخلاق العظام، قلة من الناس بالتأكيد سوف يلتمسون طريقهم نحو القضايا الأخلاقية لمدة طويلة وبإصرار عنيد لدرجة أن يفكروا فيها بالطريقة التي تناولها سقراط، كانط، غاندي، مارتن لوتركينج، وبالرغم من كل شئ فإن نظرية مراحل النمو الخلقي لكولبرج تزودنا برؤية ملهمة حول "إلى أين يقودنا نمونا الأخلاقي".

◆ تفشل الأفراد المصنفين في مرحلة "ما بعد الإتفاق" عند جيليان أيضا في التوصل إلى قرار في هذه القضية.

الفصل الثامن

نظريـة التعلم

ناقشنا المنظرين من أتباع الإتجاه النمائي، هؤلاء المنظرون الذين يعتقدون أن النمو محكوم بقوى داخلية، بالنضج البيولوجي، أو ببنية الخبرة الخاصة بالفرد، في هذا الفصل والفصل التالي سوف نتعرض لبعض المنظرين من إتجاه مخالف من أتباع الإتجاه اللوكياني Lockean ، منظري التعلم الذين يؤكدون على العمليات التي يتشكل من خلالها السلوك خارجيا عن طريق البيئة.

بافلوف والإشتراط الكلاسيكي

مقدمة بيوجرافية :

الأب الروحي لنظريات التعلم الحديثة هو إيفان بتروفتش بافلوف (١٨٤٩-١٩٣٦) إبن أحد قساوسة القرى الفقراء، خطط بافلوف لكي يكون قسيسا حتى عمر ٢١ عندما قرر أنه أكثر إهتماما بالعمل العلمي وحيث كرس إنتباهه لسنوات عديدة للبحوث الفسيولوجية، وفي عام ١٩٠٤ نال جائزة نوبل لأبحاثه في الجهاز الهضمي، وقبل ذلك بسنوات قليلة وعندما بلغ بافلوف الخمسين، بدأ أعماله الشهيرة عن الإنعكاسات الشرطية، هذا الإهتمام الجديد ظهر خلال إكتشاف بالصدفة حول سيلان لعاب الكلاب. عادة يسيل لعاب الكلاب عندما يلمس الطعام شفاهم، هذا إنعكاس فطري لكن بافلوف لاحظ أن كلابه يسيل لعابها أيضا قبل وصول الطعام إلى أفواهها، وأن سيلان لعابها يحدث عندما ترى الطعام في الطريق إليها، أو حتى عندما تسمع وقع أقدام تقترب وهذا الذي يحدث هو انعكاس تم ربطه مع مثير جديد كان محايدا (أي لم يكن يثير أي سيلان لعاب) في السابق.

لم يستطع بافلوف أن يقرر لفترة أن يتابع تطبيق إكتشافه الجديد أم يواصل بحثه السابق وأخيرا بعد صراع مع نفسه بدأ دراسة عملية الإشتراط، رغم إعتقاده أنه لازال يعمل كفسيولوجي وليس كعالم نفس، في الحقيقة إن بافلوف طالب بأن يتعامل كل من يعمل معه في معمله بالمصطلحات الفسيولوجية، لو أن أحد مساعديه ضبط مستخدما لغة نفسية مشيرا على سبيل المثال لمشاعر الكلب أو معرفته، فلم يكن يلقى غير الغرامة (R. Watson, 1968, pp. 408-442).

المفاهيم الأساسية

نموذج الإشتراط الكلاسيكي

في تجربة نمطية، وضع بافلوف (Pavlov, 1928, p. 104) كلبا في رباط مانع للحركة في غرفة مظلمة، وبعد توجيه ضوء عليه في خلال ٣٠ ثانية وضع الطعام في فمه مثيرا لإنعكاس إسالة اللعاب، تكررت هذه العملية عدة مرات بحيث يتواكب في كل مرة تقديم الطعام مع الضوء، بعد فترة، الضوء الذي يعتبر مبدئيا لاعلاقة له بإسالة اللعاب أثار الإستجابة وحده، وتم إشتراط الكلب ليستجيب للضوء، وبمصطلحات بافلوف (1927) فإن تقديم الطعام يعتبر مثيرا طبيعيا (م. ط.)، حيث لم يكن بافلوف في حاجة ألى إشتراط الحيوان لإسالة اللعاب عند تقديم الطعام. أما الضوء، المثير الشرطي (م. ش) فهو على العكس من المثير الطبيعي يستلزم تأثيره عملية الإشتراط، وسميت إسالة اللعاب في وجود الضوء وحده إستجابة شرطية (س. ش.) والعملية نفسها عرفت بإسم الإشتراط الكلاسيكي. ولعلك لاحظت في هذه التجربة أن المثير الشرطي ظهر قبل المثير الطبيعي حيث سلط بافلوف الضوء قبل تقديم الطعام وكان أحد تساؤلاته ما إذا كان ذلك هو النظام الأحسن لتكوين الإشتراط، وإكتشف هو وطلابه أنه بالفعل كذلك إذ أنه من الصعب جدا تكوين الإشتراط إذا ما تبع المثير الشرطي المثير الطبيعي (Pavlov, 1927, p. 28)، بعض الدراسات الأخرى أوضح أنه غالبا ما يحدث الإشتراط بسرعة إذا ما قدم المثير الشرطي حوالي نصف دقيقة قبل المثير الطبيعي، (Schartz, 1984, p. 71)، ولقد توصل بافلوف إلى عدد من مبادئ الإشتراط التي سوف تعرض لعدد منها باختصار.

الإنطفاء :

المثير الشرطي، عندما يتكون، فإنه لا يستمر يعمل إلى الأبد، وجد بافلوف أنه رغم قدرته على جعل المثير الشرطي، الضوء مستصدرا لإسالة اللعاب، إلا أنه لو أشعل الضوء وحده في محاولات متعددة فإنه يبدأ في فقد تأثيره وتصبح نقاط اللعاب أقل فأقل حتى تتلاشى كليا، عند هذه النقطة يكون قد حدث إنطفاء (Pavlov, 1928, p. 297).

بافلوف أيضا إكتشف أنه رغم تمييز الإستجابة الشرطية إلا أنها عادة تظهر بعض الاسترجاع التلقائي ففي إحدى تجاريه (1927, p. 58)، درب كلب على إسالة لعابه لمجرد رؤية الطعام (المثير الشرطي)، في السابق كان اللعاب لايسيل إلا عندما يوضع الطعام

في فمه، بعد ذلك قدم المثير الشرطي وحده في ست محاولات يفصل بينها ٣ دقائق في كل مرة وفي المحاولة السادسة لم يصدر عن الكلب أي لعاب، وهكذا أظهر الكلب تمييز الإستجابة، ومع ذلك بعد إستراحة مدتها ساعتين تسبب تقديم المثير الشرطي مرة أخرى في إصدار كمية متوسطة من اللعاب وهكذا أظهرت الإستجابة بعض الإسترجاع التلقائي ولو حاولنا إطفاء الإستجابة دون التزاوج على فترات بين المثير الطبيعي والمثير الشرطي فإن تأثير الإسترجاع التلقائي سوف يختفي أيضا.

تعميم المثير:

رغم أن الإستجابة قد تم إشراطها لمثير واحد، إلا أنه ليس ذلك المثير وحده على وجه الخصوص الذي يمكن أن يستثيرها، إذ يبدو أن الإستجابه تعمم على مدى من المثيرات المتشابهة دون أي إشراط جديد (1928, p. 157) وعلى سبيل المثال فإن الكلب الذي تم إشراطه ليسيل لعابه عند سماعه صوت جرس معين يمكن أن يستجيب أيضا لأصوات أجراس مختلفة، إن قدرة المثيرات المتشابهة لإصدار الإستجابة تختلف طبقا لدرجة تشابهها مع المثير الشرطي الأصلي. إعتقد بافلوف أننا نلاحظ تعميم المثير بسبب عملية فسيولوجية كامنة سماها بالاشعاع Irradiation حيث يستثير المثير الأولى جزءا معينا من الدماغ يطلق أو ينشر أشعة على مناطق أخرى من القشرة اللحائية (1928, p. 157).

التمييز:

التعميم المبدئي يفسح الطريق تدريجيا لعملية تمايز، لو أن الفرد استمر في دق الأجراس من مختلف الأصوات دون تقديم الطعام فإن الكلب يبدأ في الإستجابة بالاختيار، قاصرا إستجابته على الأصوات التي تقترب أكثر من المثير الشرطي الأصلي، ويستطيع الفرد أيضا أن يحصل على التمييز بتزاوج بين أحد الأصوات وتقديم الطعام في حين يقدم صوتا آخر دون أن يصاحبه تقديم طعام، وهذا ما سماه بافلوف التجريب على تمييز المثير (1927, pp. 118-130).

نظام الإشتراط من المستوى الأعلى:

أوضح بافلوف أخيرا أنه ما أن يتم تكوين اشتراط بين الكلب ومثير شرطي معين فإنه يمكن استخدام المثير الشرطي وحده في تكوين إشراط مع مثير محايد آخر، في إحدى تجاربه، درب أحد تلاميذ بافلوف (1927, pp. 33-34) كلبا على إسالة اللعاب عند سماع صوت الجرس ثم زاوج بين الجرس ومربع أسود وبعد عدد من المحاولات كان

المربع الأسود وحده قادرا على إحداث الإستجابة ويسمى هذا إرتباط من الدرجة الثانية، ووجد بفلوف أنه يمكن في بعض الحالات تكوين إرتباط من الدرجة الثالثة لكنه لا يستطيع الذهاب لأبعد من هذه الدرجة (1927, p.34).

التقييم :

بشكل ما فإن أفكار بافلوف الأساسية لم تكن جديدة، ففي القرن ١٧ أوضح لوك أن المعرفة تقوم على الإرتباط، ومع ذلك فإن بافلوف تجاوز لوك واكتشف عدة مبادئ للإرتباط خلال تجاربه العملية وأخرج نظرية التعلم من عصر التأملات المطلقة، بافلوف - كما سنرى - لم يكتشف كل مانعرفه عن الإرتباط وعلى وجه الخصوص يبدو إشتراطه قاصرا على مدى معين من الإنعكاسات ومع ذلك فلقد كان أول من وضع نظرية التعلم على الطريق العلمي الصحيح.

واطسن

مقدمة بيوجرافية

الرجل المسئول عن جعل مبادئ بافلوف جزءا من التيار السيكلوجي العام هو جون واطسن (١٨٧٨-١٩٥٨). ولد واطسن في مزرعة قرب جرينفيل بولاية جنوب كارولينا، وقد قال عن نفسه "كنت كسولا في المدرسة، ممن لا يعتمد عليهم إلى حد ما، وحسبما أتذكر فإنني لم أحصل قط على أكثر من درجة النجاح" (1936, p.271) ومع ذلك،فقد إلتحق بكلية في جامعة فيرمان ثم بالدراسات العليا في جامعة شيكاغو حيث بدأ في إعداد بحثه السيكلوجي على الحيوانات وبعد حصوله على درجة الدكتوراه إلتحق بوظيفته في جامعة جون هوبكنز في بالتيموز حيث أصدر معظم أعماله. وفي عام ١٩١٣ أثار واطسن ضجة كبيرة في مجال علم النفس بتحريره دليلا أسماه "علم النفس كما يراه السلوكيون" في هذا الدليل أوضح أن دراسة الوعي بواسطة الإستبطان ليس لها مكان في علم النفس كعلم، وأن على علم النفس أن يستبعد مصطلحات مثل الوعي والحالة العقلية والعقل والمحتوى وقابلية التحقيق بالاستبطان والتخيل وماشابهها (1913, p. 166) وبدلا منها يكون هدفه توقع السلوك والتحكم فيه (1913, p. 158) وعلى وجه الخصوص عليه أن يدرس فقط المثيرات والإستجابات وتكوين العادات وبهذا الأسلوب يصبح علم النفس علما مثله مثل العلوم الطبيعية.

بعد عام قرأ واطسن أعمال بافلوف وزملائه الروس حول الإنعكاسات الشرطية وجعل من إشتراط بافلوف حجر الزاوية في تفكيره، ثم في ١٩١٦ بدأ واطسن بحوثه

على صغار الأطفال ليصبح أول عالم نفس يطبق مبادئ التعلم في مجال مشكلات النمو، في عام ١٩٢٩ إنتهى عمله الأكاديمي نهاية مفاجئة حيث طلق زوجته وكان الطلاق بمثابة حادثة واسعة الإنتشار وحساسة حتى إن جامعة جون هوبكنز فصلته، تزوج واطسن مرة ثانية من روزالي رينور إحدى مساعداته ودخل عالم الأعمال حيث عمل بائعا للقهوة ثم كاتبا في ماكاي لكنه إستمر في الكتابة لكن في مجلات مثل الكوزموبوليتان وهاربر وماكول حيث قدم من خلالها أفكاره عن نمو الطفل.

المفاهيم الأساسية

البيئية

لقد كان واطسن سلوكيا، داعيا لأن تقتصر الدراسة على السلوك الظاهر وكان أيضا بيئيا قدم هذا الإقتراح الشهير " إعطني دستة من الأطفال الأصحاء، جيدي التكوين، وبيئة محددة لتوفير النمو لهم وأني لأضمن لك أن نأخذ أي واحد منهم عشوائيا وندربه على أن يكون أي إختصاصي نمطي نريده، طبيب، محامي، فنان، تاجر، لص، شحات، رئيس وبصرف النظر عما لديه من مواهب أو ميول أو قدرات أو ما أخذه عن أسلافه" (1924, p. 104) ثم أضاف "لقد ذهبت بعيدا عن حقيقتي، لكن هكذا فعل المدافعون عن الإتجاه المضاد وهم يفعلون ذلك منذ آلاف السنين".

دراسة الإنفعالات :

أحد أبرز إهتمامات واطسن كانت إشراط العواطف، لقد أدعى أنه عند الميلاد تكون هناك ثلاثة ردود أفعال إنفعالية فقط هي الخوف والغضب والحب، في الواقع إن كل ما نلاحظه هو ثلاثة إستجابات مادية مختلفة، لكن من أجل التبسيط يمكننا أن نسميها عواطف أو إنفعالات.

الخوف طبقا لواطسن (1924, pp. 152-154) يلاحظ عندما يقفز الطفل فجأة، أو يتنفس بسرعة، يحرك ذراعيه، يغمض عيونه، يسقط، يصرخ وهناك فقط مثيرين طبيعيين يثيران الخوف أحدهما الضوضاء المفاجئة والآخر فقدان السند (مثلما تسقط رأس الطفل فجأة)، ومع ذلك فإن كبار الأطفال يخافون من أنواع مختلفة من الأشياء، الناس الغرباء، الفئران، الكلاب، الظلام وغيرها، إذن فإن المثيرات التي تظهر أغلب ردود الأفعال المعبرة عن الخوف (استجابة الخوف) لابد وأن تكون متعلمة، وعلى سبيل المثال طفل صغير يخاف من الثعبان لأنه خاف من صرخه مدوية عندما رأى إحداها، فأصبح الثعبان مثيرا شرطيا.

الغضب يعتبر مبدئيا إستجابة غير متعلمة في حدود حركة الجسم، فعندما نمسك طفلة في عمر سنتين ونمنعها من الذهاب إلى حيث تريد تبدأ في الصراخ ولوي الجسم، ترفد في الأرض تتلوى كخيط وتظل تولول حتى يزرق وجهها (1924, p.154) ورغم أن الغضب أوليا هو رد فعل لموقف واحد – عادة يكون قويا – إلا أنه يتم التعبير عنه في العديد من المواقف، فالأطفال يصيحون غاضبين عندما نطلب منهم غسل الوجه، الجلوس على التواليت، خلع الملابس، أخذ حمام وغيرها. مثل هذه الأوامر تصيب الطفل بالغضب لأنها إرتبطت بتقييد حرية الحركة في هذه المواقف، إن الطفل يستثار غاضبا عندما نطلب منه خلع ملابسه لأن هذا الأمر إرتبط أوليا بإمساكنا له بقوة.

الحب مبدئيا إستجابة تستثار أوتوماتيكيا بالملاطفة (بمسح) الجلد، الهدهدة، التربيت. الطفل يستجيب بالابتسام، الضحك، المناغاة، القرقرة وغيرها من الإستجابات التي نسميها عاطفية أو ذو طبيعة جيدة أو رقيقة (1924, p. 55). رغم أن واطسن لا يستند إلى فرويد في شئ، إلا أنه لا حظ أن مثل هذه الإستجابات من السهل إستحضارها بالاستثارة التي يمكن أن نسميها (بسبب نقص المصطلح الأفضل) المناطق الحساسة جنسيا مثل حلمة الصدر والشفاه والأعضاء التناسلية (1924, p. 155). الأطفال في البداية لايحبون أناسا معينين لكنهم يتعلمون بالاشتراط فعل ذلك، وجه الأم يظهر بتكرار مع التربيت، الهدهدة أو التدليك، لذا يصبح مثيرا شرطيا يؤدي وحده إلى إظهار مشاعر جيدة نحوها، بعض أفراد آخرين يرتبطون بالأم بشكل ما يستثيرون نفس الإستجابة، وهكذا فإن التعاطف والمشاعر الإيجابية نحو الآخرين يتم تعلمها من خلال إرتباط من الدرجة الثانية. والحقيقة أن كثيرا من كتابات واطسن عن الجانب الإنفعالي كانت تأملات وحتى تأملات غير منتظمة، حيث قال أن الإنفعالات الثلاثة تصبح مرتبطة بالعديد من المثيرات وأننا نستطيع الحصول على إضافات لإستجاباتها وتطويماتها (1924, p. 165) لكنه لم يذكر سوى القليل عن كيفية حدوث هذا المزيد من النمو، أما أين أصبح واطسن محددا فذلك في عمله التجريبي الخاص باشتراط الخوف لطفل عمره ١١ شهر سماه ألبرت.

إشتراط الخوف لدى ألبرت الصغير

أراد واطسن ورينور معرفة ما إذا كان بمقدورهما إشراط الطفل ألبرت للخوف من فأر أبيض، (Warson, 1924, pp. 159-164) في البداية لم يظهر الطفل أي خوف، فيما بعد، قدم المجرب في أربع مناسبات الفأر متزامنا معه عمود مربوط خلف رأس الطفل

يصدر إستجابة تسبب ترويع الطفل، في المرة الخامسة قدم الفأر وحده وقد قطب الطفل جبينه ثم زام وانسحب، لقد تم إشراطه على الخوف من الفأر، ومن أجل القياس الدقيق، قدم المجرب الفأر مقترنا باستجابة التخويف بعمود مرتين أخريتين وفي المحاولة الثالثة عندما قدم الفأر وحده مرة أخرى صرخ ألبرت وحاول الزحف مباشرة بعيدا بأسرع ما يستطيع. بعد عدة أيام لاحقة، إختبر واطسن ورينور تعميم المثير فوجدوا أن ألبرت رغم أنه يلعب بالعديد من الأشياء إلا أنه يظهر عليه الخوف من أي شئ له فراء فكان يصرخ لمجرد رؤية أرنب، كلب، جاكيت فرو، شئ قطني، قناع سانتا كلوز، رغم أنه لم يكن يخاف هذه الأشياء في السابق وهكذا عمم ألبرت مخاوفه على كل الأشياء ذات الفرو.

تضمينات عملية

أحد أشهر تجديدات واطسن العلمية تتمثل في طريقة إزاحة إشتراط الخوف، وهو لم يكن قادرا على تخليص ألبرت من إشتراط الخوف لأنه كان يتيما تم تبنيه وأخذ خارج المدينة قبل هذه المحاولة لكن واطسن نصح أحد زملائه، ماري كوفر جونز حول إجراءات إزاحة المخاوف من طفل آخر يبلغ ثلاثة أعوام وإسمه بيتر، لقد بدا بيتر نشيطا ومتمتعا بصحة جيدة في كل شئ ما عدا مخاوفه. كان مرعوبا من الفئران البيضاء والأرانب والريش والقطن والضفادع، الأسماك، الألعاب الميكانيكية، كل الأشياء ذات الفرو. وقد قال واطسن علينا أن نفكر أن بيتر هو ألبرت وقد كبر، لكن بيتر طفل مختلف وقد كبرت مخاوفه المنزلية معه. حاولت جونز العديد من الطرق بما فيها ملاحظة بيتر للأطفال الآخرين وهم يلعبون مع الأرانب، لكن العملية التي ألقت جونز وواطسن الضوء عليها كانت هي أن يتم جلوس بيتر على كرسيه العلوي وتقدم له وجبة بعد الظهر الخفيفة، وبعد ذلك يتم إدخال أرنب محبوس في قفص، على مسافة لا تسبب له إزعاجا في اليوم التالي يتم تقريب الصندوق بالأرنب حتى يظهر إنزعاجا خفيفا فيتم إنهاء الموقف ثم يتكرر هذا العمل يوما بعد يوم حيث يتم تقريب الأرنب أكثر فأكثر مع ملاحظة المجرب حتى لا يسبب إزعاجا كبيرا للطفل، أخيرا كان بيتر قادرا على أن يتناول وجبته بيد بينما يلاعب الأرنب باليد الأخرى، وبنفس الطريقة، إستبعدت جونز معظم مخاوف بيتر الأخرى.

وبالمصطلحات المعاصرة فإن تكنيك جونز يعرف كصيغة لتعديل السلوك بإسم الإزاحة المنتظمة (Systematic desenitization, Wolpe, 1969) حيث يتم تحقيق الإسترخاء للفرد ثم يقدم بالتدريج مثير الخوف بحيث يتأكد المجرب من عدم تعريض

الفرد في أي لحظة لأي مستوى من القلق، وبالتدريج، يتعلم الفرد أن يربط بين المشاعر المسترخية بدلا من مشاعر الخوف للموضوع أو الموقف.

لم يقتصر واطسن على تقديم مشورته حول الإجراءات العلاجية لإستبعاد الخوف لكنه قال كثيرا حول رعاية الطفل التي أراد لها أن تتحول إلى مشروع علمي وقد أوصى بين أشياء أخرى أن يضع الآباء أطفالهم على أشياء صلبة وأصر على الإمتناع عن الهدهده والتقبيل لأنهم عندما يفعلون ذلك فإن الأطفال يربطون بين رؤية وجوه الآباء والحصول على هذه الإستجابات ولايتعلمون أبدا أن يستديروا عن أبائهم ليكتشفوا العالم من حولهم وعلى مسئوليتهم (Watson, 1928, p. 81) أصبحت نصيحة واطسن بالغة التأثير في الثلاثينات لكنها كانت شديدة المبالغة لكي تستمر إذ تحت تأثير سبوك وبولبي وغيرهم، حقق الآباء مزيدا من الإسترخاء لأطفالهم وأحاطوهم بمزيد من العاطفة، ومع ذلك فإن هدف واطسن الأكثر عمومية، وهو وضع تدريب الطفل على أساس علمي متين يقوم على مبادئ التعلم، هذا الهدف ظل جزءا حيويا من رعاية الطفولة في الولايات المتحدة الأمريكية.

التقويم

يرجع الفضل إلى حد كبير إلى جهود واطسن في أن أصبح الإشتراط الكلاسيكي حجر الزاوية في نظرية التعلم، حيث يبدو أن كثيرا من ردود أفعالنا للأشياء وللأشخاص تنمو خلال عمليات إشتراط (Libertetal, 1977) وفي نفس الوقت علينا أن نلاحظ أن النماذج محاطة بحدود معينة، من جانب لأن الباحثين وجدوا صعوبة في اشراط إستجابات الأطفال التي طبقها واطسن وبخاصة في الشهر الأول بعد الميلاد (Sameroff and Cavanaugh, 1979; Lamp and Campos, 1928)، ربما يصبح الإشتراط الكلاسيكي أسهل بعد أن يجتاز الطفل ما سماه بياجيه ردود الفعل الدائرية الأولية بمجرد تمكنهم من تنسيق الأفعال الحركية مثل النظر إلى ما يسمعونه عندئذ قد يصبحون أكثر إستعدادا لتعلم إرتباطات مختلفة، ويبدو أيضا أن هناك حدودا على أنواع المثيرات الشرطية التي يتعلمها الإنسان، فعندما حاول الباحثون مثلا تحقيق إشراط كلاسيكي للخوف من أشياء مثل الستائر والمكعبات الخشبية بدلا من الفئران واجهوا صعوبات كبيرة، ربما الأطفال لديهم إستعداد فطري للخوف من أشياء معينة، لابد أن هناك حدودا بيولوجية على أنواع المثيرات التي نربطها مع مختلف الإستجابات (Seligman, 1972; Harris and Libert, 1984, p. 108). وأخيرا من منظور نظريات التعلم فإن الإشتراط الكلاسيكي يبدو محدودا لأنواع معينة من الإستجابات، إذ أن تطبيقه

يبدو أفضل مع الإنعكاسات الفطرية والإستجابات الموروثة (التي تتضمن كثيرا من ردود الأفعال الإنفعالية)، وهناك من يتساءل ما إذا كان هذا النوع من الإشتراط يشرح أيضا كيف نتعلم مهارات مركبة ونشيطة مثل التكلم، إستخدام الأدوات، الرقص، أو لعب الشطرنج، إننا عندما نسيطر على هذه المهارات لانكون مقيدين بما زودنا به من ردود أفعال أولية للمثيرات، لكننا ننشغل في كثير من المحاولة والخطأ مكتشفين ماذا يحقق أكثر، وبالتالي فإن منظري التعلم طوروا نماذج أخرى للإشتراط، لعل من بين أكثرها تأثيرا نموذج سكينر.

سكينر والإشتراط الإجرائي

مقدمة بيوجرافيه

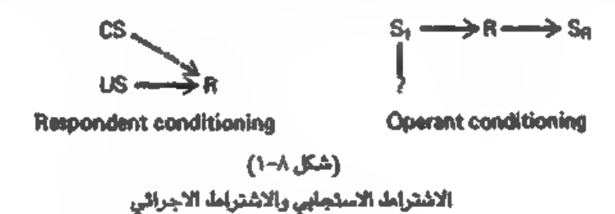
نشأ سكينر (١٩٠٥-١٩٩٠) في مدينة صغيرة، سسكويهانا بولاية بنسلفانيا، أحب المدرسة في طفولته وكان يتمتع ببناء الأشياء مثل الزلاجات والطوافات والعربات، كما كتب القصص والشعر، وبعد تخرجه من المدرسة الثانوية التحق بكلية هاميلتون في نيويورك، حيث حصل على درجته الجامعية في الأدب الأنجليزي، حاول سكينر خلال السنتين التاليتين أن يصبح كاتبا لكنه قرر بالصدفة أنه لا يستطيع النجاح في هذا الإتجاه لأنه لا يملك ما يقوله للآخرين (1967, p. 395)، ولأنه كان مهتما بسلوك الإنسان والحيوان فلقد إلتحق بالدراسات العليا في قسم علم النفس بجامعة هارفارد حيث بدأ بحوثه وكون أفكاره عن التعلم، عمل سكينر في جامعة مينسوتا ١٩٣٦-١٩٤٥، وجامعة إنديانا ١٩٤٥ - ١٩٤٧، ثم في هارفارد من ١٩٤٧ حتى وفاته في ١٩٩٠.

رغم نجاح سكينر كأحد علماء النفس إلا أنه لم يتخل مطلقا عن إهتماماته الأولى، حيث استمر في بناء الأشياء التي أحبها في طفولته، وعندما رزق بطفله الأول قرر أن يصنع له مهدا جديدا محسنا، هذا المهد الذي يطلق عليه أحيانا صندوق الطفل عبارة عن مكان دافئ ليس فيه إلا الضروري من الأقمشة ويسمح بمزيد من حرية الحركة، إنه ليس جهازا لتدريب الطفل كما يقال أحيانا، أنه مجرد مهد أكثر تحقيقا لراحة الطفل، كما أن إهتمامات سكينر الأدبية كثيرا ما عاودته حيث نشر في ١٩٤٨ قصة بعنوان "Walden two" يصف فيها مجتمعا طوباويا يقوم على مبادئ الإشتراط.

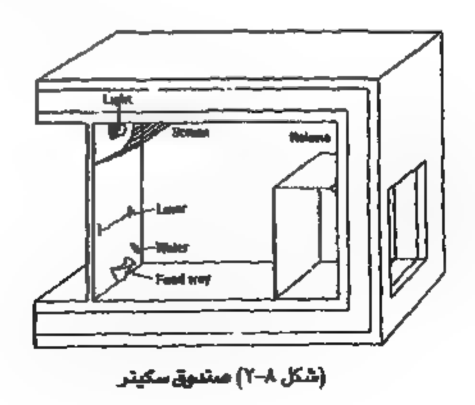
النموذج الإجرائي

كان سكينر سلوكيا ملتزما مثله في ذلك مثل واطسن، حيث إعتقد أن علم النفس يجب أن يسقط الإشارة إلى الحالات العقلية غير الملموسة مثل الأهداف والرغبات

والأغراض وبدلا منها عليه أن يقصر نفسه على دراسة السلوك الظاهر، ومثل واطسن أيضا، كان سكينر بيئيا رغم أنه يسلم بأن الأفراد يدخلون عالمهم مزودين بموروثاتهم إلا أنه إهتم مبدئيا بكيفية توجيه البيئة للسلوك. ولكن على عكس واطسن فإن نموذج سكينر الأساسي لم يكن بافلوفيا فالاستجابات التي درسها بافلوف قال عنها سكينر أنه من الأفضل التفكير فيها كانعكاسات حيث أنها إنعكاسات تستثار أوتوماتيكيا بمثير محدد معروف، مثلا، هضم الطعام يستثير أتوماتيكيا اللعاب، كما تستثير الضوضاء العالية أوتوماتيكيا إستجابة الإجفال، معظم هذه الإستجابات الإنعكاسية عبارة عن إنعكاسات بسيطة، لكن هناك فئة ثانية من السلوك إهتم بها سكينر أكثر وأطلق عليها السلوك الإجرائي. في السلوك الإجرائي لا يكون الحيوان مقيدا مثل كلاب بافلوف لكنه يتجول في حرية ويتعامل إجرائيا مع البيئة، وعلى سبيل المثال في أولى تجارب ثورنديك كانت القطط تقفز، تعض، تخمش، تزحف حتى تصل إلى الإستجابة بجذب السقاطة التي تمكنها من الخروج، الإستجابة الناجحة عندئذ يكون من المحتمل أكثر أن تحدث، في مثل هذه الحالات فإننا لانستطيع دائما التعرف على المثير المسبق الذي أدى إلى الإستجابة، والأفضل هو أن الحيوان يصدر إستجابات، بعضها يكون أكثر إحتمالا للحدوث في المستقبل لأنها حققت نتائج مقبولة. السلوك بمصطلحات سكينر محكوم بالمثير المدعم الذي يعقبه (Skinner, 1938, p. 20; 1953 p. 65) والنموذجين الإستجابة



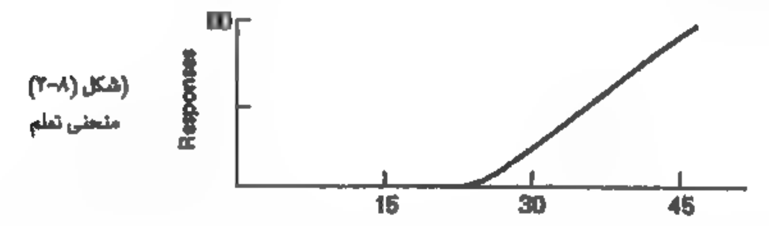
(شكل ٨-١)
الاشتراط الاستجابي والاشتراط الاجرائي



(شكل ٨-٢) صندوق سكينر

الانعكاسية والاجرائية مرسومين في شكل (٨-١).

ولدراسة الإشتراط الإجرائي، صمم سكينر جهازا يشار إليه عادة بإسم صندوق سكينر وهو صندوق صغير إلى حد ما يوضع فيه حيوان حر في تجواله (إنظر شكل ٨-٢)، في أحد جوانبه قضيب أو رافعة عندما يضغط عليها ينطلق إلى الداخل طبق طعام أوماء، الحيوان وليكن الفأر مثلا يتجول في الداخل حتى يضغط بالصدفة على الرافعة عندئذ يحصل على المكافأة، وبمرور الوقت فإنه يضغط على الرافعة مرات أكثر. أهم قياس للتعلم بالنسبة لسكينر هو معدل الإستجابة، فعندما تعزز الإستجابات فإن معدلها يتزايد. في جهاز سكينر يسجل الضغط على الرافعة في رسم بياني، لهذا فإن الفاحص لايحتاج إلى التواجد معظم الوقت، وتظهر البيانات في شكل منحنى تعلم كذلك في شكل (٨-٣).



(شكل (٨-٣)
منحنى تعلم

إعتقد سكينر أن السلوك الإجرائي بالمقارنة مع السلوك الإستجابي يلعب دورا أعظم في الحياة الإنسانية، فعندما نغسل أسناننا بالفرشاة أو نقود السيارة أو نقرأ كتابا فإن سلوكنا لا يستثار بمثير محدد، إن الرؤية المجردة للكتاب على سبيل المثال لاتثير العين أوتوماتيكيا مثلما يثيرها ضوء مبهر، وقد نقرأ أو لا نقرأ فذلك يعتمد على النتائج التي ترتبت في الماضي، فلو أن قراءة الكتب قد حققت لنا مكافآت مثل درجات أعلى فقد ننشغل بمثل هذا السلوك. إن السلوك يتحدد بنتائجه (Munnetal, 1974, p. 208).

مبادئ الإشتراط

التدعيم والإنطفاء :

أجرى سكينر وأتباعه عددا كبيرا من التجارب التي أوضحت أن السلوك الإنساني إعتبارا من الطفولة يمكن ضبطه بالمثيرات المدعمة، مثلا يزيد الأطفال معدل المص إذا كانوا يمصون شيئا حلوا بالمقارنة مع سائل غير حلو (Lipsitt, 1975) وبالمثل فإن معدل الإبتسام والتفاعل اللفظي يمكن زيادته بجعل السلوك معتمداً على المكافأة مثل إبتسامة الفاحص أو رعايته أو إنتباهه (Brack bill, 1958, Rheingold, 1959)، في مثل هذه

التجارب يتعامل الفرد مع أنواع مختلفة من المدعمات بعضها مثل الطعام أو إزاحة الألم وهي مدعمات أولية لها خصائص التدعيم الطبيعي، بعض المثيرات المدعمة الأخرى مثل إبتسامة الكبير، المديح، الإنتباه ربما تكون مثيرات شرطية فعاليتها تنبع من إرتباطها المتكرر مع المدعمات الأولية (Skinner, 1953, p. 78) السلوك الإجرائي مثله مثل السلوك الإستجابي معرض للإنطفاء (1957, p. 69) على سبيل المثال لأن الأطفال يعملون أشياء فقط لجنب الإنتباه فإن الإنسان يمكنه إطفاء السلوكيات غير المرغوب فيها بالسحب الثابت للإنتباه كلما حدث الصياح المستمر أو المزاج المعتل (Willian, 1959, Etzel and Gewirtz, 1967) وقد يظهر السلوك الذي تم إطفاؤه إسترجاعا تلقائيا أيضا، مثل الطفل الذي تم إطفاء حالته المزاجية المعتلة بسحب الإنتباه لكنه عاد إلى حالته عند وضعه في موقف جديد، لقد كان السلوك في حاجة إلى مزيد من الإنطفاء (William, 1959).

فورية التدعيم :

وجد سيكنر (Skinner, 1953, p. 101; 1959, p. 133) إنه يمكن مبدئيا تكوين الإستجابات بأعلى معدلاتها عند تدعيمها تدعيما عاجلا، حيث بدأ في ضغط الرافعة فقط عندما كان يتلقى طبق الطعام فورا في كل مرة يضغط فيها، وقد أشار (Bijou and Baer, 1961) إلى أهمية هذا المبدأ في رعاية الطفل فلو أظهر الأب سروره فور إحضار إبنه الجريدة اليومية له، فمن المحتمل أن يكرر هذا السلوك في اليوم التالي، ولكن لو إنشغل الأب في أمر آخر لدرجة أن أجل تدعيم سلوك إبنه لمدة دقائق فلن يقوى سلوك الطفل. في الحقيقة إن ما يقوى هو سلوك الطفل في لحظة التدعيم، فلو كان الإبن يبني مكعبات لحظة تدعيم الأب له، فإن سلوك بناء المكعبات هو الذي يقوى وليس إحضار الجريدة اليومية.

المثيرات المميزة :

لقد ذكرنا أن الإشتراط الإجرائي يمكن وصفه دون الرجوع إلى أية مثيرات أولية، ويبدو هذا حقيقيا إلا أنه لايعني أن مثل هذه المثيرات غير مهمة، فالمثيرات التي تسبق الإستجابات قد يكون لها إعتبار هام في ضبط السلوك. على سبيل المثال دعم سكينر (Skinner, 1953, p. 107) حمامة كلما رفعت رقبتها، عند هذه النقطة لم يكن سكينر على معرفة بأي مثير أولي عليه أن ينتظر لحين صدور إستجابة الحمامة ثم يدعمها، بعدها كان سكينر يدعم الإستجابة فقط عندما تظهر إشارة ضوئية وبعد عدة محاولات قليلة كانت الحمامة ترفع رقبتها فقط وبتكرار أكثر عندما يشتعل الضوء عما تفعل

بدون ضوء، لقد أصبح الضوء مثيرا مميزا، أدى إلى ضبط السلوك لأنه يوفر المناسبة التي من المحتمل أن يكون فيها تدعيم السلوك.

ذكر سكينر (Skinner, 1953, p. 108) قائمة بالعديد من الأمثلة ليوضح كيف أن سلوك الحياة اليومية يرتبط بالمثيرات المميزة. في بستان للفاكهة حيث تكون التفاحة الحمراء حلوه وغيرها ليس في مثل حلاوتها، يصبح اللون الأحمر مثيرا مميزا يحدد أيها تلتقط لتأكل ولتحصل على الطعم المقبول، وبالمثل فإننا عندما نتعلم أن الإبتسامة هي مناسبة يتلوها الإقتراب فإن الإبتسامة التالية سوف تقابل بموقف إيجابي، وعندما يقطب الآخرون جبينهم فإن ذلك يكون مقدمة للإنسحاب، وطالما أن ذلك صحيح فإن تعبيرات وجوه الآخرين تعتبر مثيرات مميزة تضبط لمن تقترب وعمن تبتعد، ورغم أن المثير المميز يحقق مثل هذا الضبط فإنه لابد من التأكيد على أن هذا الضبط ليس أوتوماتيكيا مثلما يحدث في السلوك الإستجابي، ففي تجارب بافلوف المثير المسبق يستثير الإستجابة أوتوماتيكيا أما في الإشتراط الإجرائي فإن مثل هذا المثير يجعل الإستجابة أكثر إحتمالا فقط.

التعميم

في الإشتراط الإجرائي كما في الإشتراط الإستجابي هناك عملية تعميم للمثير، (1953, p. 132) فلنفترض أن هناك طفلة صغيرة دعمت لقولها دا - دا عند رؤية والدها، لكن ليس عند رؤية أمها أو أقاربها، لقد أصبح الأب مثيرا، مميزا، وأصبح من غير المعتاد أن تجد البنت تقول دا -دا عند رؤية أي رجل آخر مثل رجل غريب في الشارع، لقد تم تعميم المثير الأباء هنا عليهم أن يعلموها مزيدا من التمييز الأدق، يمكن أن يقولوا "هذا صحيح" عندما تنطبق دا -دا في وجود أبيها وليس في وجود أي شخص آخر. وبالمثل فإننا نلاحظ تعميم الإستجابة لقد رأينا مثلا أنه عند تدعيم الأطفال على استخدام جزء من الكلام مثل الجمع فإنهم يبدأون نطق كلمات جمع جديدة حتى لو لم ينالوا تدعيما لهذه الكلمات على وجه الخصوص التدعيم يؤثر ليس فقط في إستجابات معينة بل نفس الفئة العامة من الإستجابات (Lovass, 1977, pp. 112-113).

التشكيل

لا يكتسب السلوك الإجرائي بطريقة الكل أو لاشئ، حيث يتم تعليمه تدريجيا، شيئا فشيئا، حتى تعليم الحمامة كيف تنقر على نقطة على الحائط، ولقد أوضح سكينر (Skinner, 1953, p. 92) أن التشكيل ينبغي أن يكون تدريجيا، فلو أننا حبسنا حمامة في

قفص وانتظرنا منها أن تنقر العلامة، فقد ننتظر أياما وحتى أسابيع، وقد لاتقترب الحمامة من العلامة معظم الوقت، لذا ينبغي أن نتدخل لتشكيل سلوكها، بداية نقدم الطعام للحمامة إذا إستدارت نحو الإتجاه الذي توجد فيه العلامة، وهذا ما سوف يؤدي إلى زيادة تكرار هذا السلوك. بعدها نتوقف عن تقديم الطعام حتى تتقدم خطوة طفيفة في الإتجاه الصحيح، عندئذ نحتفظ بتقديم التدعيم كلما إقتربت أكثر فأكثر من العلامة حتى تصبح مواجهة لها، عندئذ وفي هذه النقطة يمكن تدعيم حركات الرأس، فنقدم الطعام لأي حركة للأمام بداية، وأخيرا ندعم الحمامة فقط إذا نقرت العلامة. خلال هذا الإجراء نحن نشكل الإستجابة المرغوبة تدريجيا، ويسمى التشكيل أيضا بطريقة الإقتراب لأن التدعيم أصبح محتملا أو متوقعا كلما كان السلوك أقرب فأقرب للإستجابة المرغوبة. وربما نحن نعلم بعض المهارات الإنسانية بأسلوب الخطوة - خطوة لتشكيل السلوك عندما نعلم طفلا كيف يصد ضربة كرة البيسبول، فنحن نقول جيد عندما يرفع يده في الإتجاه الصحيح ثم جيد عندما يرفع مضربه في الوضع الصحيح فوق كتفه ثم نتابع حركاته تدريجيا حتى يتشكل لديه السلوك الكامل.

سلاسل السلوك

رغم أن السلوك يتشكل خطوة خطوة، إلا أنه ينمو أيضا في سلاسل مطولة ومتكاملة، وعلى سبيل المثال فإن لعب كرة البيسبول يتضمن إلتقاط المضرب، الإمساك الصحيح به، الوقوف عند نقطة اللعب، مراقبة القذفة الصحيحة، الأرجحة أو التلويح وغيرها. وقد حاول أتباع سكينر إختبار كل خطوة في ضوء التدعيمات والمثيرات فالوصول إلى المضرب يدعم بالحصول عليه، الذي يمثل في نفس الوقت مثيرا للأداء التالي وهو الإمساك الصحيح به، وما أن وضع اليد على المضرب إلا ويحصل الفرد على شعور بالتعرف على المسكة الصحيحة، هذا الشعور هو تدعيم، وهو أيضا يشير إلى الفعل التالي، رفع المضرب فوق الكتف، وهكذا، وعندما يصبح الفرد قاذفا جيدا فإن التتابع المطلق يؤدي في بساطة وبطريقة متكاملة. راجع للتعرف على نماذج من السلاسل المتتابعة (Reynolds, 1968, pp. 53-66; Schartz, 1984; Munnetal, 1974.) .

جداول التدعيم

لاحظ سكينر (Skinner, 1953, p. 99)أن سلوكنا اليومي نادرا ما يدعم بشكل مستمر وأنه يدعم أكثر بشكل متقطع، نحن لانجد جليدا جيدا كلما ذهبنا للتزحلق، ولانستمتع بكثير من المرح كلما حضرنا حفلة، وبناء عليه فقد درس سكينر آثار الأنواع المختلفة

لجداول التدعيم المتقطع. قد ينظم التدعيم المتقطع على أساس فترة زمنية ثابتة مثلما يتلقى الفرد تدعيما عقب أول استجابة تصدر بعد فترة زمنية محدودة، على سبيل المثال، تحصل الحمامة على الطعام بعد نقر إسطوانة لكنها لابد أن تنتظر ثلاث دقائق حتى تدعم نقرتها الثانية ثم ثلاث دقائق أخرى وهكذا، معدل الإستجابة في هذا الجدول عادة منخفضة، المعدلات الأعلى تتحقق في الجدول ثابت النسبة أي عندما تحصل الحمامة على التدعيم بعد كل خمس نقرات، في الجدولين معا هناك خمود أو سكون عن الإستجابة فورا عقب التدعيم حيث يبدو كما لو كان الفرد يعرف أن عليه أن ينتظر طويلا حتى يحصل على التدعيم التالي (1953, p. 103) وغالبا ما يخبر الطلاب هذا الأثر فورا بعد إنتهائهم من عمل واجب طويل بحيث يكون من الصعب عليهم البدء بواجب جديد. إن فترات الخمود والسكون الناتجة عن الجداول الثابتة يمكن تجنبها بتقديم التدعيم بعد متوسط فترة زمنية لكن الفترات الفاصلة تختلط مع بعضها، وفي جداول النسبة المتغيرة يتم تغيير عدد الإستجابات التي يحتاجها المستجيب لكي يحصل على التدعيم، وعندما نأخذ بهذين الجدولين فإن الفرد يزداد معدل إستجابته في إصرار خاصة مع جداول النسبة المتغيرة لأن التدعيم قد يقدم في أي وقت أو بعد أي عدد من الإستجابات.

أحد أهم النتائج التي توصل إليها سكينر هي أن السلوك متقطع التدعيم مقارنة بالسلوك مستمر التدعيم يكون أصعب إنطفاء، وقد يفسر ذلك لماذا نجد أن الكثير من السلوكيات غير المرغوبة لأطفالنا تكون صعبة الإنطفاء، فقد نكون قادرين على مقاومة إزعاج الطفل ومطالبه المستمرة بسلوك معين في معظم الوقت، لكننا لو استسلمنا لوهلة فإن الطفل سوف يتمسك به (Bijou and Baer, 1961, p. 62)، فإن أردنا أن نبدأ بتعليم سلوك معين مرغوب فيه، فإنه من الأفضل عادة أن نبدأ بالتدعيم المستمر فهو أفضل وأكفأ أسلوب لبداية تعليم السلوك، وإذا أردنا للسلوك أن يستمر فعلينا عند نقطة معينة أن نتحول إلى جداول التدعيم المتقطع (Bijou and Baer, 1961, p. 82).

التدعيم السلبي والعقاب :

نحن نركز إنتباهنا حتي الآن على التدعيم الإيجابي، التدعيم يعني تقوية الإستجابة أو زيادة معدلها والتدعيم الإيجابي يقوي الإستجابة بإضافة نتائج إيجابية مثل الطعام والمديح والإنتباه، الإستجابات يمكن تدعيمها أيضا باستخدام التدعيم السلبي أي بإزاحة مثير غير سار أو مكروه، أساسا ما يتم تقويته بهذا الأسلوب هو الميل إلى الهرب مثلما يحدث عندما تقف بنت على لوح القفز في المغطس وتتعلم "من سخرية زملائها"

الغطس في الماء (Skinner, 1953, pp. 73,133). ومن جانب آخر فإننا عندما نعاقب فإننا لانحاول تقوية السلوك بل إستبعاده، يقول سكينر "التكنيك السائد لضبط الحياة المعاصرة، النمط المألوف هو إذا لم يسلك شخص ما مثلما تحب، عليك باسقاطه أرضا، لو أساء الطفل التصرف اصفعه، لو أساء أهل بلد ما التصرف إطلق عليهم مدفعيتك" (1953, p. 82)، لكن العقاب لا يحقق الغرض منه دائما، وفي تجربة مبكرة أجراها سكينر في ١٩٣٨، وجد أنه عندما عاقب الفئران على ضغط الرافعة بأن جعل الرافعة تتأرجح وتضربهم على رجولهم فإنه لم يمنع الإستجابة إلا بشكل مؤقت وعلى المدى البعيد لم يستعد العقاب الإستجابة بأسرع مما يفعل الإنطفاء، دراسات أخرى (Estes, 1944)توصلت إلى نفس النتائج وهذه النتائج تناسب خبرة كل يوم. الآباء الذين يضربون أبناءهم يجعلونهم يبتعدون عن السلوك غير المرغوب لفترة، لكن الآباء سرعان ما يكتشفون عودة السلوك غير المرغوب للظهور مرة أخرى. اعترض أيضا سكينر على العقاب لماله من آثار جانبية غير مرغوبة، الطفل الذي يوبخ في المدرسة سرعان ما يظهر عليه عدم التكيف والصراع حيث يكون مشتتا بين أن يعمل وأن يتجنب العمل خوفا من النتائج المترتبة عليه وقد يبدأ ثم يتوقف ويصبح مترددا ويتصرف بطرق إنسحابية أخرى (Skinner, 1953, p. 190).

يعتقد بعض الباحثين أن سكينر قد بالغ في موقفه المعارض للعقاب ففي بعض المواقف يؤدي العقاب للإستبعاد التام للسلوك، وهذا صحيح عندما تكون العقوبة مؤلمة جدا، أيضا قد يكون العقاب فعالا إذا ما أعقب السلوك فوريا، وإذا كان أمام الفرد بدائل يمكن أن يثاب على إحداها (Libert, 1977, p. 138) ومع ذلك فإن آثار العقاب غالبا ما تكون محيرة وغير مرغوب فيها، وقد أوصى سكينر أنه بدلا من العقاب يمكننا أن نجرب الإنطفاء "لو أن سلوك الطفل كان قويا فقط لأنه دعم من طرف الآباء، فإنه سوف يختفي إذا لم يحصل على هذه النتائج المتمثلة في تدعيم الآباء" (1953, p. 192). وغالبا ما يربط أتباع سكينر بين الإنطفاء للسلوك غير المرغوب فيه، مع التدعيم الإيجابي للسلوك المرغوب فيه، في إحدى الدراسات، كان المدرسون يتجاهلون ببساطة سلوك أطفال الحضانة عندما يكونون عدوانيين، ويمنحونهم الإنتباه والمديح عندما يكونون مسالمين ومتعاونين والنتيجة كانت فصلا أكثر هدوءا (Brown and Illiot, 1965).

الأحداث الداخلية : الأفكار، المشاعر، الحوافز

الأفكار

يقال أحيانا أن سكينر قدم نظرية حول "إنسان فارغ" إنه يفحص السلوك الظاهر

ويتجاهل الحالة الداخلية لهذا الإنسان، إن هذا الوصف صحيح لكنه مبالغ في التبسيط، لم ينكر سكينر أن هناك وجودا لعالم داخلي، إن لنا إحساساتنا الداخلية، مثل الشعور بألم الأسنان، كما يمكن أن يقال بأننا نفكر، إن التفكير مجرد صيغة مغطاة من السلوك وعلى سبيل المثال قد نحدث أنفسنا في صمت وليس بصوت مسموع، وقد نحسب خطواتنا في صمت مثلما نفعل في لعبة الشطرنج ومع ذلك فإن مثل هذه الأحداث ليس لها مكان في علم النفس كعلم ما لم نجد طرقا لجعلها شيئا ظاهرا يمكن قياسه (Skinner, 1974, pp. 16-17, ch. 7)، أبدى سكينر انزعاجه من ميلنا للنظر إلى الأفكار بإعتبارها مسببات السلوك فنقول مثلا أننا ذهبنا إلى المحل لأننا أردنا أن نفعل كذا، أو أن الحمامة نقرت العلامة، لأنها تريد الحصول على الطعام، إننا نقع في الخطأ عندما نتحدث على هذه الشاكلة، إننا نذهب إلى المحل، والحمامة تنقر العلامة. فقط لأن هذه العلامة تؤدي إلى التدعيم السابق، وأي مناقشة عن الأهداف أو التوقعات هي شئ، مصطنع والأسوأ أنها تبعدنا عن التفسير الحقيقي للسلوك، إن الدور الحاكم في الأمر كله للبيئة (Skinner, 1969, pp. 240-241, 1974, pp. 68-71).

المشاعر

يسلم سكينر بأن لنا مشاعر مثلما لدينا أفكار، ومع ذلك فإن المشاعر مثلها مثل الأفكار لا تسبب شيئا، فقد نقول أننا سوف نذهب إلى السينما "لأننا نريد أن" أو "لأننا نشعر بـ "لكن هذه الجمل لا تشرح شيئا، إننا عندما نذهب إلى السينما فإن ذلك بسبب أن سلوكنا هذا قد سبق تدعيمه في الماضي، (1971, p. 10) الإستجابات الإنفعالية نفسها يمكن أن تفسر طبقا لمبادئ نظرية التعلم، في مناقشاتنا لواطسن رأينا كيف يتم تعلم ردود الأفعال العاطفية خلال الإشتراط الكلاسيكي. يعتقد سكينر أن التحليل الإجرائي أيضا مفاده أن كثيرا من العواطف هي نتاج التدعيم التتابعي المختلف، الشعور بالثقة على سبيل المثال هو نتاج التدعيم الإيجابي المتكرر، وعندما نتعلم قذف كرة البيسبول باصرار وبشدة فإننا ننمي شعورا بالثقة والسيطرة (1974, p. 58)وعلى العكس أننا نشعر بالإحباط ونصبح كسالى عندما لا نحصل على التدعيم، وفي بعض جداول التدعيم ثابت النسبة أو ثابت الفترة نجد صعوبة لمواصلة العمل بعد الحصول على التدعيم لأننا لن نحصل على مزيد من التدعيم لبعض الوقت (1974, p. 59).

إن التحليل الإجرائي يمكن أن يفيدنا أيضا في فهم مختلف أنماط السلوك الإنفعالي ولماذا تستمر، لو أن طفلة تسلك باستمرار بشكل عدواني فإنه من المهم معرفة ماذا يترتب على هذا السلوك، هل ينتج سلوكها في لفت الأنظار أو في حصولها على لعب

الأطفال الآخرين، إذا كان الأمر كذلك فمن المحتمل أن يستمر هذا السلوك وبالمثل فإن إظهار السعادة أو الخنوع أو التعاطف أو الخوف وغيرها من الإستجابات الإنفعالية تستمر بسبب ما ترتب عليها من نتائج مرضية ,Bijou and Baer, 1961, Skinner, 1969) (p. 129، إعتقد سكينر إذن أننا نستطيع فهم العواطف لو نظرنا إليها كنتاج للضبط البيئي، لافائدة من النظر للعواطف باعتبارها مكونات نفسية تسبب السلوك مثلما قال الفريديون، وعلى سبيل المثال، قد يقول أحد أتباع فرويد أن رجلا يخاف الجنس بسبب العقوبة المتوقعة من وكالة داخلية إسمها الأنا الأعلى، مثل هذه المناقشة طبقا لسكينر لا تذهب بنا لأي مكان أي تجعلنا محلك سر، لو أردنا أن نفهم لماذا يتجنب شخص ما الجنس، علينا أن ننظر إلى النتائج السابقة لسلوكه الجنسي (1974, Ch. 10).

الحوافز

إن رفض سكينر للبحث عن أسباب السلوك داخل الإنسان أدت إلى مواجهة صعوبات محددة، وعلى وجه الخصوص لقد واجه صعوبة في مفهوم الحافز، الدوافع مثل الجوع أو العطش تشير إلى حالة داخلية توجه السلوك، وسكينر نفسه كان يحرم حيوانات من الطعام والماء لكي يجل التدعيم فعالا، سكينر يرى أننا لسنا في حاجة أن نأخذ الحوافز كحالة داخلية لا عقلية ولا نفسية، نحن علينا ببساطة أن نحدد ساعات الحرمان من الطعام أو الشراب ونحدد آثار هذه العملية على معدل الإستجابة ,1953!) (p. 149، ومع ذلك استمر مفهوم الحافز شوكة في خاصرة أتباع سكينر ولذا حاولوا البحث عن طرق لتحديد مفهوم التدعيم دون الإشارة إلى مفهوم الحافز وأحد الإقتراحات المثيرة قدمها بريماك Premack الذي قال أنه يفكر في التدعيم ببساطة باعتباره الإحتمالية اللحظية للإستجابة، فالسلوك الذي يكون له إحتمالية عالية في الحدوث في لحظة ما يمكن أن يخدم كمدعم لسلوك أقل إحتمالا. لو نفترض مثلا أن الأطفال مطلوب منهم أن يتناولوا غذاءهم لكنهم مشغولون عنه باللعب، فإن اللعب يمكن أن يستخدم كمدعم للطعام فنقول ببساطة "كل شيئا من الطعام ثم إلعب شوية" (Homme and Totsi, 1969)، وتحديد المفهوم بهذا الشكل يجعل الطعام والشراب وليس لها وضع خاص كمدعم، فالطعام والشراب مثل أي حدث آخر يمكن أن يكون أو لا يكون مدعما جيدا إعتمادا على إحتمالية الحدث في وقت محدد.

السلوك المحدد للنوع

يقول سكينر أننا لسنا في حاجة للبحث داخل الإنسان عن أسباب سلوكه، فالسلوك تحكمه البيئة الخارجية، ومع ذلك فإنه يبدو أن هناك حدودا معينة للضبط البيئي، كما

ذكرنا باختصار في تقييم واطسن فإن كل جنس له من الموروثات المحددة ما يجعل تعليم بعض الأشياء سهلا عن تعليم أشياء أخرى، ولقد كشف البحث الإجرائي على سبيل المثال أنه من الصعب تعليم الفئران ترك الأشياء، وأنه من الصعب تعليم السلوك اللغوي لغير الأدميين (Skinner, 1969, p. 201) وهناك المزيد من علماء النفس الذين يقرون بحدود بيولوجية على ما يمكن أن يتعلمه جنس من الأجناس، في الممارسة يتعامل أتباع سكينر غالبا مع السلوك المحدد طبقا للجنس على أنه طوبوغرافية الإستجابة أي أن الفاحص يرسم خريطة للسلوك الذي يمكن أن يعمل من خلاله، مثلا السلوك اللغوي للإنسان، الطبوغرافية ليست إلا وصفا ولا تعتبر الجزء الأهم من التحليل الذي هو عبارة عن طريق تشكيل السلوك بواسطة التدعيم، ومع ذلك فإن طبوغرافية السلوك تعتبر شيئا أساسيا (Skinner, 1969, p. 209) وبمعنى عام فإن سكينر يقول أنه حتى السلوك المحدد طبقا للنوع هو نتاج للبيئة، لأن هذا السلوك قد أصبح خلال مسار التطور جزءاً من تطور النوع لأنه قد ساعد هذا النوع على الإستمرار في الحياة في بيئة معينة، وهكذا فإن البيئة تختار من بين كل السلوك ما تدعمه، ليس فقط خلال حياة الكائن الحي بل وأيضا خلال الماضي التطوري لنوعه أو لأسلافه (Skinner, 1969, pp. 199-209).

التضمينات العملية

تعديل السلوك

يرجع الفضل إلى بحوث سكينر وتطبيقاته العملية كما سبق أن صورنا من خلال ما ذكرناه عن كيفية سيطرة أتباع سكينر على حالة مزاجية معتلة أو فصل للمشاغبين، إن فائدة التكنيك الإجرائي في مواجهة مشكلات السلوك تعتبر فرعا من تعديل السلوك، إن التكنيكات الإجرائية تكمل عمل الإزاحة التدريجية التي إستخدمها واطسن وجونز من قبل. ولقد إستخدم العاملون في مجال الصحة النفسية الفنيات الإجرائية لمعالجة العديد من المشكلات السلوكية من نوبات الغضب إلى التبول اللاإرادي إلى المخاوف إلى الخجل (Chwartz, 1984, Ch. 7)، أحد الأمثلة الهامة تتمثل في عمل لوفاس مع الأطفال الذاتويين، والطفل الذاتوي كما سنرى في الفصل ١٣ منعزل تماما وينشغل في سلوكيات غريبة مثل الإثارة الذاتية عن طريق تدوير طفاية سجائر لعدد لا ينتهي من الساعات مثلا، وكثير منهم صامتون والآخرون مرددون فقط، يرددون صدى ما يسمعون وبعضهم يندمج في إلحاق الضرر بنفسه مثل عض أنفسهم بأنفسهم.

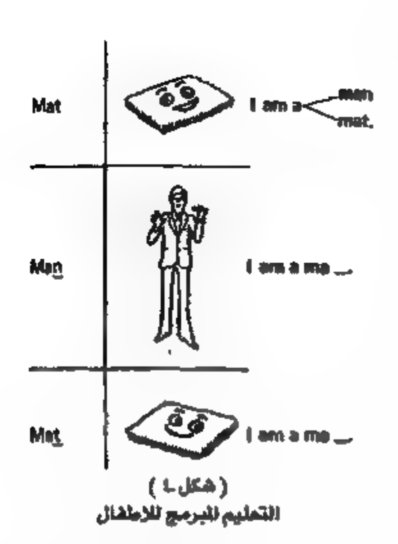
استخدم لوفاس الفنيات الإجرائية للسيطرة على سلوك الأطفال حتى يتمكن من تغييره، محاولا إستبعاد السلوك غير الصحيح اجتماعيا وتدعيم السلوك المقبول اجتماعيا (Lovas etal, 1973) فلو أن طفلا إنشغل بالتردد الصوتي أو الإستثارة الذاتية أو الحاق الضرر بنفسه، فإن لوفاس يعاقبه أو يسحب انتباهه عنه، ولو أدى الطفل شيئا صحيحا أكثر مثل التعبير بكلمات صحيحة، يقدم له لوفاس مكافأة، في حالة الطفل الذاتوي فإنه يتكلم قليلا وبشكل عاجز لدرجة ان السلوك لايمكن أن يشكل إلا تدريجيا، في البداية يتم مكافأتهم على الأصوات فقط لأنها تحل بشكل تقريبي محل الكلمات، ثم يكون التدعيم على الاقتراب أكثر فأكثر.

في الفصل ١٢ سوف ننظر في معالجة بتلهايم للطفل الذاتوي على أساس التحليل النفسي، لقد كان علاجا مختلفا تماما، إذ لم يحاول أن يضبط سلوك الأطفال لكنه وضع ثقته في النمو الداخلي وقواه، تاركا القيادة للطفل نفسه، حيث حاول أن يوجد بيئة محببة وسمح للأطفال أن يشقوا طريقهم نحو الشفاء، وهكذا فإن فصل بتلهايم سوف يصور كيف يختلف المدخلين (مدخل سكينر ومدخل التحليل النفسي) في الممارسة، وفيما يتعلق بما نحن فيه الآن فإنه من المهم أن نلاحظ أن كلا من لوفاس وبتلهايم قد حقق نجاحا مع اللأطفال المضطربين سلوكيا بشدة، غير أن نجاحات لوفاس موثقة أكثر وبموضوعية ورغم ذلك فإننا نتفق في القول أن كلاهما قد ساعد ثلث أو مايزيد من الأطفال الذين عالجوهم على الوصول إلى حالة مقبولة من التكيف وهو انجاز بدا مستحيلا قبل هذا العمل.

التعليم المبرمج

قدم سكينر إسهاما ذا معنى لتعليم الطفل العادي بتوصله إلى التعليم المبرمج وآلات التعليم (Skinner, 1968)، وآلات التعليم ليست سوى جهاز بسيط يسمح للمتعلم بقراءة رسالة مختصرة ثم يجيب على الأسئلة وعندئذ بالضغط على أحد الأزرار، يرى ما إذا كانت إجابته صحيحة أم لا من الناحية العملية فإن الآلية نفسها أقل أهمية من المادة التعليمية المبرمجة التي تحتويها، وتقدم هذه المادة المبرمجة هذه الأيام في كتب مبسطة أو تخزن في أجهزة الكمبيوتر، ولنأخذ فكرة عن كيفية عمل التعليم المبرمج، علينا أن نقرء المادة التالية وأن نتظاهر بملأ المسافات الخالية، وأثناء ذلك علينا تغطية الإجابات الموجودة على اليمين بقطعة ورق مع تحريكها للأسفل بالقدر الذي يسمح بالمراجعة (Munn, Fernald,and Fernald, 1974, pp. 249-250).

صغيرة	١- يتضمن التعليم المبرمج مبادئ تعلم عديدة، أحدها يسمى مبدأ "الخطوات الصغيرة" وهو يقوم على مقدمة تقول بأن المعلومات الجديدة ينبغي تقديمها في خطوات ...
خطوات صغيرة	٢- يكتسب المتعلم تدريجيا المزيد من المعلومات لكن دائما في....
النشيطة	٣- لأن القارئ النشيط عادة يكتسب معلومات أكثر من القارئ السلبي، فإن التعليم المبرمج يقوم أيضا على مبدأ "المساهمة النشطة" إن كتابة بعض الكلمات كمؤشرات أثناء القراءة يتضمن مبدأ المساهمة...
المساهمة النشيطة	٤- أثناء قراءة كتاب فإن غير المهتم قد ينزلق إلى حالة سلبية ويكتشف أنه غير قادر على استرجاع ما قرأه، أما في التعليم المبرمج فإن المتعلم يكون مدفوعا للبقاء يقظا بكتابة الكلمات المفتاحية وهكذا فإنه يستخدم مبدأ...
خطوات صغيرة	٥- في هاتين الفنيتين من فنيات التعليم المبرمج، تقدم المعلومات في... ...، وقد يفقد القارئ الكلمات المفتاحية وهكذا يكون في حاجة إلى... ... ... لتكملة العبارات.
المساهمة النشيطة	٦- المبدأ الثالث هو المعرفة الفورية للنتائج يمكن تصوره عندما يعيد المعلم أوراق إمتحان تلاميذه في نهاية الحصة التي امتحنوا فيها، فهؤلاء التلاميذ يتلقون... فورية بالنتائج.
معرفة فورية بالنتائج	٧- عندما يخطئ المتعلم في أي نقطة في التعليم المبرمج، فإنه يكتشف خطأه لأنه يمكن أن يرى الإجابة الصحيحة فورا في الإطار قبل أن ينتقل إلى النقطة التالية. وهكذا فإنه في التعليم المبرمج، يتلقى المتعلم معرفة... ...
المساهمة النشيطة	٨- لاحظ أنه في التعليم المبرمج، على عكس المصطلحات المستخدمة في الإختبارات الفترية، فإن كلمة فورية لاتعني اسبوعا ولا حتى أيام، بل ثواني معدودة، فقارئ البرنامج يتلقى باستمرار أخبار عن تقدمه، إنه يتلقى... ...
المعرفة الفورية بالنتائج	٩- دعنا نراجع الفنيات الثلاثة للتعلم المبرمج التي عرضناها حالا، بواسطة... ...، يتعلم القارئ مادة جديدة، اكتسبها خلال... ... متبوعة بـ... ... ...



(شكل ٤-٨)
التعليم المبرمج للأطفال

يقوم التعليم المبرمج على عدد من مبادئ التعلم عند سكينر، أولا التقدم خطوة بخطوة لأن سكينر وجد أن أفضل طريقة لتكوين سلوك جديد هي أن يتشكل جزءا جزءا، وثانيا يكون المتعلم نشيطا لأن النشاط هو الحالة الطبيعية للكائن الحي (قارن ذلك مع تقييد بافلوف لحرية الكلب في الحركة واستجابتها البسيطة بعد ذلك، عكس سكينر)، وثالثا تكون التغذية الراجعة فورية لأن سكينر وجد أن التعليم يتم أسرع كلما كان تدعيمه فوريا، (والتدعيم هنا عبارة عن معرفة المتعلم أن إستجابته صحيحة).

ويعرض شكل (٨-٤) عينة من القراءة المبرمجة للأطفال في التعليم المبرمج يعمل الطلاب في إستقلالية وبسرعتهم الخاصة فالوحدات التعليمية بنيت بطريقة تسمح بأن يبدأ المتعلم من المستوى الذي يستطيع السيطرة عليه ولا نريد أن يقع المتعلم في أخطاء كثيرة في البداية لأنه عندئذ سوف يحتاج إلى تدعيم إيجابي لمواصلة التعلم وفيما يتعلق بالتشكيل فإن الفرد يبدأ بتدعيم الإستجابات التي تتمشى مع المستوى السلوكي للمتعلم ثم يبنى تدريجيا فوقها.

من المدهش أن التعليم المبرمج يحمل في طياته شيئا من الإحلال لطريقة مونتسوري، فالتعليم في كليهما يقوم على التفرد، يبدأ عند مستوى المتعلم ويبنى المهارات تدريجيا وهو مصمم بحيث ينتهي بسيطرة المتعلم على كل المهام وفي كليهما ليس الهدف تمزيق المتعلم بتوبيخه أو عقابه لكن أن يكون التعلم خبره إيجابية وفي مادة مقروءة (أنظر شكل ٨-٤) بينما المواد التعليمية عند مونتسوري مواد طبيعية مادية، حتى عند تعليم أطفال منتسوري القراءة فإنهم يبدأون بالحروف الرملية وبالأدوات المعدنية وغيرها حيث تعتقد منتسورى أن الأطفال يجدون هذه الأنشطة طبيعية أكثر. نقطة أساسية أخرى تتمثل في المدى الذي يتحرر فيه عمل الطفل من توجهات الكبار ويتمثل الفرق في أن أطفال مونتسورى يختارون مهامهم ويعملون فيها في حين يقبع المعلم في الخلفية على أمل أن يكتشفوا لأنفسهم كيفية عمل الأشياء، كيف تتناسب الأسطوانات مع الفراغات وكيف يتم صب الماء أو أي شئ آخر يهتمون به، في التعليم المبرمج على العكس من ذلك، يكون تدخل الكبار شاملا، رغم مايبدو من عمل المعلم في

إستقلالية، إلا أن الحقيقة أن الكبار، وواضعو البرنامج قد حددوا كل إجابة صحيحة، المتعلم يتبع قيادة الكبير، يراجع إجابته مع هذه السلطة الإجتماعية ليرى الصواب والخطأ في عمله، وربما لا يشعر المتعلم إلا بإحساس ضئيل بأنه يتوصل إلى إكتشافاته الخاصة حول هذا العالم. ومع ذلك فإنه من المهم إلا نغفل عن المتشابهات بين الطريقتين، خاصة محاولتهما جعل التعلم خبرة إيجابية، فالإنسان يمكن أن يتصور موافقة سكينر على بيئة مونتسوري الطبيعية لكن في ضوء مصطلحاته الخاصة. إذ قد يقول أن الأطفال يعملون ليس لأنه من المسموح به لهم أن يكتشفوا بعفوية ولكن لأنه يسمح للأطفال بأن يستجيبوا إستجابات ينتج منها تغذية راجعة من البيئة الطبيعية.

التقويم

وسع سكينر بشكل ملحوظ مجال نظرية التعلم بعد ملاحظته محدودية الإشتراط الكلاسيكي، وكشف عن طبيعة السلوك الإجرائي حيث يؤدي الكائن بحرية موجها بالنتائج المترتبة على أدائه، وفي سلسلة متطورة من الدراسات أوضح سكينر كيف يتم هذا الضبط من خلال جداول التدعيم والتشكيل وتأثير المثيرات المميزة وغيرها من العوامل بالإضافة إلى ذلك فقد أشار سكينر في إسهاب إلى التطبيقات العملية لأفكاره. ولقد أثار سكينر خلال ذلك الجدل على عدة جبهات. بالنسبة للبعض فإن عمله ينتمي للممارسة السلطوية لأنه يقترح أساليب لضبط وتداول وبرمجة سلوك الآخرين، وكانت إجابة سكينر (Skinner, 1974, p. 244) أن البيئة في الحقيقة تقوم بتوجيه السلوك وأن كيفية إستخدام معرفتنا بهذه الحقيقة شئ راجع إلينا. إننا نستطيع خلق البيئة التي تناسب أغراض الإنسان أو تلك التي لاتخدم أغراضه.

علماء النفس النمائيين كثيرا ما إشتبكوا مع سكينر في الحوار الساخن، حيث أنهم يتخذون من الحديث عن ضبط وتغيير السلوك لدى الأطفال في الوقت الذي ينبغي عليهم بدلا من ذلك أن يحاولوا فهم الطفل وإتاحة الفرص أمامه لينمو بنفسه، بالنسبة للكثيرين من أتباع سكينر فإن مثل هذه التعليمات رومانسية وساذجة لأن الأطفال أساسا يحدث نموهم من خلال تأثير البيئة الخارجية المحيطة بهم. وبطريقة موضوعية أكثر فإن هناك ثلاث نقاط أساسية تعبر عن الخلاف بين سكينر وعلماء نفس النمو. أولها أن علماء نفس النمو يناقشون الأحداث الداخلية، بياجيه يصف بنيات عقلية مركبة حتى لو لم يجد القدرة على توفير أدلة عليها في أية حالة فردية. أتباع فرويد يناقشون أحداثا داخلية مثل خيالات العقل الباطن التي لا نستطيع ملاحظتها على الإطلاق. سكينر يعتقد أن مثل هذه المفاهيم تخرجنا عن نطاق التقدم العلمي الذي

يحدث عندما نحدد أنفسنا بقياس الإستجابات الظاهرة والمثيرات البيئية. لكن فيما يتعلق بهذه النقطة فإنه ينظر إلى سكينر عموما على أنه بالغ جدا فيها، فمنذ الستينات أصبح هناك إهتمام درامي جديد بالمعرفة وتزايد عدد المنظرين الذين يعتبرون أن العمليات المعرفية الداخلية حتى تلك التي لا نستطيع قياسها مباشرة ينبغي أن تكون محل إهتمام. وفي الفصل التالي سوف نناقش أحد الأمثلة الرئيسية لنظريات التعلم المعرفية.

وثانيا يختلف علماء نفس النمو وأتباع سكينر حول معنى وأهمية مراحل النمو، الفترات التي ينظم فيها الأطفال خبراتهم بأكثر الطرق إختلافا. في نظرية بياجيه على سبيل المثال فإن المرحلة التي يكون فيها الطفل تعتبر متغيرا حاسما من خلالها نتوقع نوع الخبرة التي يستطيع الطفل التعلم منها. الطفل في مرحلة الذكاء الحسحركي لن يستطيع تعلم المهام التي تتضمن اللغة، كما لن يستطيع الطفل البادئ في السيطرة على العمليات المحسوسة التعلم من محاضرات تتعرض لنظريات مجردة. أتباع سكينر يتشككون في صدق المراحل عموما، يتشككون في الطرق والأساليب المنفصلة للتفكير أو التعرف لأن البيئة تشكل السلوك تدريجيا، (Skinner, 1953, p. 91, Bijou, 1976, p. 2) سكينر يسلم بأن على الفرد أن يلاحظ عمر الطفل في أي تجربة على إعتبار أن العمر يسهم في تحديد طوبوغرافية السلوك، إنه يساعد في وصف السلوك الذي يحاول المجرب أن يشكله. ومع ذلك فإن مثل هذه المعلومات هي عملية وصفية أنها عملية ثانوية بالنسبة للمتغيرات البيئية التي توجه السلوك. السؤال هو ما إذا كانت حالة الطفل النمائية تستحق هذا الدور الثانوي أم لا (White, 1965, Sameroff and Cavanaigh, 1979).

أما ثالث القضايا التي اختلف حولها علماء نفس النمو وأتباع سكينر فهي تدور حول مصدر التغيرات السلوكية. يزعم علماء نفس النمو أنه في لحظات حاسمة تتعرض أفكار ومشاعر وأفعال الطفل في تلقائية لتغيرات تأتي من داخله، حيث لا يتشكل السلوك في أنماط شمولية عن طريق البيئة الخارجية. جيزيل على سبيل المثال اعتقد أن الطفل يقف، يمشي، يتكلم وفقا لسرعة نضجه الداخلي. بياجيه لم يكن داعية للنضج لكنه نظر مبدئيا للقوى الداخلية الكامنة وراء التغيرات النمائية، وفي رأيه أن سلوك الأطفال لا يبنى من خلال البيئة لكن بمعرفة الأطفال أنفسهم، فالأطفال إنطلاقا من إهتماماتهم التلقائية في الوقائع الحديثة نسبيا يقيمون أبنية متمايزة ومركبة ومتزايدة للتعامل مع عالمهم الخاص، ولنأخذ مثلا لطفلة أسقطت مكعبا خشبيا، تسمع

صوتا، تسقط القطعة الخشبية مرة بعد مرة ليستمر الصوت الجديد. في نظرية سكينر الصوت عبارة عن مدعم سوف يفقد حالا فعاليته، لأن الطفلة سوف تصبح حالا مهتمة بنتائج أكثر تعقيدا وتركيبا. (Kohlberg, 1969 a)، ربما تبدأ على سبيل المثال الإستماع للإصوات المختلفة كلما أسقطت القطعة الخشبية من إرتفاعات مختلفة، بالنسبة لبياجيه فإن الفرد لا يستطيع إعتبار المدعمات الخارجية على أنها محددات للسلوك، لأنها غالبا ما تختلف طبقا للإهتمامات النمائية للطفل. وبالنسبة لبياجية فإن المتغير الرئيسي هو حب الإستطلاع التلقائي للطفل حول الأحداث المتزايدة التعقيد.

علماء نفس النمو - إذن - يحاولون أن يحددوا مفاهيمهم حول الأساليب والطرق التي من خلالها ينمو الطفل ويتعلم على مسئوليته مستقلا إلى حد ما عن الآخرين وتعليمهم أو تدعيماتهم الخارجية. في نفس الوقت فإنه لايستطيع احد أن ينكر أن البيئة تدعم وتوجه السلوك إلى حد جدير بالإهتمام وبالطريقة التي وصفها سكينر في أغلب الأحوال. إن نظرية سكينر وبحوثه تحمل وضوحا وبساطة لدرجة أن الآخرين يفعلون خيرا لو حاكوها. إنه من الواضح أن إسهام سكينر الكبير في البحث العلمي وفي النظرية سوف يظل شيئا ثابتا.



الفصل التاسع

نظرية التعلم الإجتماعي عند باندورا

مقدمة بيوجرافية :

توصل منظرو التعلم الأوائل إلى تحديد مفاهيمهم خلال تجاربهم على الحيوان في مواقف مادية محددة، راقبوا كيف تجري الحيوانات في المتاهات، كيف تفتح الصناديق المحيرة، كيف تضغط على رافعة في صندوق سكينر، لكن هذه المواقف جميعا، ليست مواقف إجتماعية حيث لا يوجد فيها حيوان آخر في ذات الموقف. ورغم أن سكينر وآخرين قد أوضحوا بعد ذلك أن نفس المبادئ تنطبق على التعلم في السياق الإجتماعي، بالضبط مثلما تعلمت الفئران الضغط على الرافعة للحصول على الطعام، فإن الأفراد يتعلمون كيف يتفاعلون مع الآخرين للحصول على التدعيم الإجتماعي. لكن البعض تساءل عن مدى صحة مثل هذا التحليل. باندورا على وجه الخصوص يدعي أننا في الموقف الإجتماعي نتعلم الكثير عن طريق التقليد وأن الفهم الدقيق للتعلم بالتقليد يحتاج العديد من المفاهيم الجديدة ◆.

ولد ألبرت باندورا في عام ١٩٢٥ في مقاطعة ألبرتا بكندا، ونشأ مثل سكينر في مدينة صغيرة حيث لم يكن في مدرستة الثانوية سوى عشرين طالبا (Shultz,1976,p.302)، درس باندورا في جامعة كولومبيا البريطانية في المرحلة الجامعية الأولى ثم في جامعة إيوا في الدراسات العليا في علم النفس حيث درس مع روبرت سيزر أحد الرواد في نظرية التعلم الإجتماعي. إلتحق باندورا في ١٩٥٣ بجامعة ستانفورد حيث ما زال بها حتى الآن، إكتسب باندورا سمعة رفيعة في علم النفس، وفي عام ١٩٧٤ تولى مسئولية رئاسة جمعية علم النفس الأمريكية ويعتبره طلابه أحد الشخصيات العامة المعاصرة والذي تمتد معارفه لتغطى مجالات عديدة في العلوم الإجتماعية (Geff and, 1969,p.186).

المفاهيم الأساسية

التعلم بالملاحظة

يظهر التعلم طبقا لنظرية سكينر كعملية تدريجية لا بد أن يعمل خلالها الكائن الحي

◆ هناك نظريات أخرى في التعلم الإجتماعي غير نظرية باندورا، لكن باندورا هو الذي يثير حاليا أغلب بحوث هذا المجال، و يمكن أن يبدأ القارئ المهتم من بالدوين (Baldwin,1980)

لكي يتعلم، تعبر الكائنات الحية عن إستجاباتها التي تتشكل بواسطتها النتائج، باندورا يقول (Bandura,1962) أنه في المواقف الإجتماعية فإن الإنسان غالبا ما يتعلم الكثير بسرعة وبيساطة بملاحظة سلوك الآخرين، فعندما يتعلم الأطفال مثلا أداء الأغاني والألعاب المنزلية بنفس طريقة آبائهم فإنهم غالبا ما يعيدون التتابعات المطولة لأي سلوك جديد في الحال، بحيث يبدو أنهم يكتسبون مقاطع كثيرة من السلوك الجديد في الحال من خلال الملاحظة وحدها. إن قوة التعلم بالملاحظة موثقة جيدا في الأدبيات الأنثروبولوجية، (Bandura and Walter,1963,Ch.2;Honigmann,1967,p.16)،

في أحد الثقافات الفرعية في جواتيمالا تتعلم البنات عملية النسج بالكامل بملاحظة النماذج، يشير المعلم إلى العمليات التي تقوم بها ماكينة الخياطة بينما البنات تلاحظ في بساطة، بعدها وعندما تشعر البنت أنها مستعدة تشرع في العمل وعادة تؤدي في مهارة من أول محاولة لها، أنها تشير طبقا لمصطلحات باندورا للتعلم بلا محاولات، إنها تكتسب سلوكا جديدا بالكامل خلال الملاحظة، إنها لا تحتاج لأن تتلمس طريقها في عمليات المحاولة والخطأ المملة المصحوبة بالمدعمات المميزة لكل إستجابة صغيرة.

عندما يكتسب سلوك جديد بالملاحظة وحدها، فإنه يبدو أن هذا التعلم يكون تعلما معرفيا، فعندما تراقب البنت الجواتيمالية مدرستها ثم تقوم بتقليدها بالكامل دون أي ممارسة، فإنها لا بد وأن تكون معتمدة على بعض التمثيلات الداخلية التي توجه أداءها، وهكذا فإن باندورا على عكس سكينر يعتقد أن نظرية التعلم لا بد وأن تتضمن التغيرات المعرفية الداخلية.

الملاحظة أيضا تعلمنا النتائج المحتملة للسلوك الجديد لأننا نلاحظ ما يحدث عندما يقوم به الآخرون، ويسمى باندورا هذه العملية بالتدعيم البديل، والتدعيم البديل أيضا هو عملية معرفية، إننا نقيم توقعات حول النتائج المترتبة على سلوكنا دون أن نقوم بأي عمل من جانبنا. أننا نتعلم من خلال نماذج مختلفة الأنواع، ليس فقط من نماذج حية بل وأيضا من نماذج رمزية مثل تلك التي نراها في التليفزيون أو نقرأ عنها في كتاب، صيغة أخري للنماذج الرمزية تتمثل في التعليم اللفظي مثلما يصف لنا أحد المعلمين الأعمال الداخلية في قيادة السيارة ففي هذه الحالة فإن الوصف اللفظي للمعلم مع الإيضاح العملي عادة يعلمنا معظم ما نحتاج معرفته، وهذا من حسن الحظ، لأنه إذا كان علينا أن نتعلم القيادة بالكامل من النتائج التي تترتب على أفعالنا فإن قلة منا فقط هي التي تستطيع إنجاز هذه العملية (Bandura,1962,pp.214;241) فلنلق الآن نظرة أدق على عملية التعلم بالملاحظة التي يقسمها باندورا إلى أربعة مراحل فرعية:

١- عمليات الإنتباه

أول شئ، إننا لا نستطيع تقليد أي نموذج دون أن ننتبه لهذا النموذج، والنماذج عادة تجذب إنتباهنا لأنها مميزه، أو لأنها تملك إحتمالات النجاح أو المظهر أو القوة أو أي من خصائص الكسب الأخرى (Bandura,1971,p.17)، ويعتبر التليفزيون على وجه الخصوص ناجحا في تقديم النماذج والإندماج مع شخصياتها محدثا تأثيرا قويا على حياتنا، (1977,p.25)، كما أن الإنتباه تحكمه أيضا الخصائص النفسية للملاحظ مثل إحتياجاته وإهتماماته، لكننا لا نعرف إلا القليل عن هذه المتغيرات (1977,p.25).

٢- عمليات الحفظ

لأننا مرارا ما تكرر بعض النماذج بعد مضى بعض الوقت على ملاحظتها، فلا بد لنا من وجود بعض الطرق لتذكر كيفية أدائها بطريقة رمزية، ويفكر باندورا (Bandu-ra,1965a,1971) في العمليات الرمزية في ضوء تجاور أو إزدواجية المثير، أو الإرتباطات بين المثيرات التي تحدث معا. إفترض على سبيل المثال، إننا نلاحظ إنسانا يستخدم آلة جديدة ولتكن مثقاب، وهو يعرض علينا كيف يربط الجزء الدوار من المثقاب (اللقمة) ويوصل المثقاب بالتيار الكهربي وغيرها، فيما بعد فإن رؤية المثقاب وحده يبرز لدينا مجموعة من الصور المترابطة وهذه بالتالي توجه افعالنا. في هذا المثال جميع المثيرات مرئية ومع ذلك فإننا نتذكر الأحداث (Bandura,1971,p.18)كما يقول باندورا بربطها برموز رمزية، فعندما نراقب سائقا يتجه نحو طريق جديد فإننا نربط الطريق بالكلمات (مثلا طريق رقم ١ مخرج رقم ١٢) وعندما نحتاج للقيادة في هذا الطريق فإن الرموز اللفظية تساعدنا على تتبعه، صغار الأطفال قبل الخامسة أو ما حولها ليسوا معتادين على إستخدام الكلمات في تفكيرهم وربما يعتمدون أكثر على الصور المرئية وهذا ما يحد من قدرتهم على التقليد، لكن المرء يستطيع أن يحسن تقليدهم بتوجيههم نحو إستخدام الرموز اللفظية أي يطلب منهم تقديم وصف لفظي لسلوك النموذج بينما هم يلاحظونه (Coates and Hartups,1969;Bandura,1971,p.17) في كثير من المهام المتعلقة بالتذكر يظهر الأطفال قدرا مدهشا من عدم الإلتفات لقدراتهم وحدودهم وعلى سبيل المثال وجد فيجوتسكي (Vigotski,1931b,p.71) أن صغار الأطفال يقبلون على المهام بصرف النظر عن مدى سهولتها أو صعوبتها بنفس الحماس الجامح وهم يؤدون وكأنهم يستطيعون تذكر كل شئ، وبالمصطلحات المعاصرة فإنه ينقصهم الوعي بما بعد أو ما وراء المعرفة، إنهم لم يلاحظوا بعد ولم يقدروا مهاراتهم المعرفية الخاصة، وفيما بين الخامسة والعاشرة يتعلم الأطفال تدريجيا أن يقيموا قدرتهم على التذكر ويتعلموا متى

يستخدموا مساعدات التذكر مثل الترديد اللفظي (تكرار شئ مرات ومرات ليسهل تذكره) ويلخص باندورا (Bandura,1986,p.89) أدلة تجريبية تشير إلى أن النماذج يمكن أن تساعد الأطفال على تعلم إستخدام الترديد اللفظي وفنيات أخرى.

٣- عمليات إعادة الأداء حركيا

لإعادة السلوك بشكل صحيح فإن الفرد يحتاج المهارات الحركية الضرورية، مثلا، قد يراقب الطفل أباه وهو يستخدم منشارا دوارا، لكنه يجد أنه لا يستطيع تقليد ذلك بشكل جيد لأنه يفتقر القوة البدنية والمرونة، إن الملاحظة وحدها تمكنه من أن يلتقط نمطا جديدا للإستجابة مثل كيف يضع أو يرتب الأخشاب وأين يضع المنشار لكنها لا تكسبه الجديد من القدرات الجسمية مثل القدرة على قطع الأخشاب بقوة لأن هذه القدرة لا تأتي إلا من خلال النضج الجسمي والممارسة (Bandura,1977,p.27).

٤- التدعيم والعمليات الدافعية

يميز باندورا مثله مثل منظري التعلم المعرفي من قبله (Tolman,1948) بين إكتساب وأداء الإستجابات الجديدة، فقد يراقب الفرد نموذجا وبالتالي يكتسب معرفة جديدة، لكنه قد يؤدي الإستجابة أولا يؤديها، فقد يستمع لبعض الكلمات النابية من رفيقة، وبالتالي يتعلم بضعة كلمات جديدة، لكنة قد لا يستخدمها بنفسه. الأداء يحكمه التدعيم والمتغيرات الدافعية، إننا فعليا نقلد الآخرين إذا كان من المحتمل أن نجني جائزة، من جانب فإن خبراتنا حول التدغيم المباشر هي التي تحكم، فلو أنه في المثال السابق، قد حصل الطفل على الإعجاب والإحترام نتيجة الشتم والسباب فإنه من المحتمل أن يكرر ما قاله رفيقه، ولو أنه من جانب آخر قد عوقب لشتمه وسبابه فإنه من المحتمل أن يتردد في تقليده. ويتأثر الأداء أيضا بالتدعيم البديل، أي بالنتائج التي يراها الفرد مكسبا للنموذج، فلو لاحظ الطفل أن رفيقه نال الإعجاب بسبب شتائمه فمن المحتمل أن يقلده ولو رآه معاقبا فإنه من المحتمل الا يفعل ذلك (Bandu-ra,1977,p.124;Bandura,1971,p.46) والأداء أخيرا يحكم جزئيا بالتدعيم الذاتي، أي التقييم الذي نطبقه على سلوكنا الخاص، وسوف نناقش هذه النقطة في جزء لاحق من هذا الفصل.

خلاصة

لكي تنجح في تقليد نموذج، إذن عليك : ١- أن تنتبه للنموذج. ٢- أن يتوفر لديك بعض طرق الإحتفاظ بما شاهدته في صيغ رمزية. ٣- أن يكون لديك المهارات الحركية

الضـرورية لاعـادة أداء السلوك. ولو توفـرت هذه الشـروط فـإنه من المحـتمل أن تعـرف كيف تقلد النمـوذج، ومع ذلك، فقد لا يحـدث ذلك، لأن الأداء مـحكوم بـ . ٤- التـدعيم المتزامن والذي يكون أغلبه من النوع البديل.

في الحـقيـقـة أن هذه العناصر الأربعة ليست منفصلة كليا عن بعضها ، فعمليات التدعيم على وجه الخصوص تؤثر على ما ننتبه إليه، فمثلا نحن غالبا ما ننتبه إلى النمـوذج القوي أو القـادر على التنافس أو صـاحب المظهـر، لأننا وجدنا أن تقليـد هذا النموذج - أكثر من النماذج الأدنى منه - يؤدى إلى مزيد من النتائج الإيجابية.

دراسات التنشئة الإجتماعية

يقدم نموذج باندورا ذو الأجـزاء الأربعـة تحليـلا ذا أسس صـالحـة للتعلم بالتـقليـد، وبشكل عام فـإن أحـد إهتمـامـات باندورا الأوليـة وإن بدت ضـمنيـة أحيـانا تمثلت في عملية التطبيع أو التنشئة، العملية التي تنشئ بها المجتمعات أفرادها ليسلكوا بشكل مقبول إجتماعيا، والتنشئة عملية شاملة تؤثر في كل أنواع السلوك حتى المهارات الفنية، على سـبيل المثـال، فإن بعض المراهقين الأمـريكيين يشـعرون بأنهم لن يكونوا مناسبين لجماعتهم الإجتماعية مالم يتعلموا قيادة السيارة، ومع ذلك فإن قيادة السيارة ليست مطلبا لكل الثقافات وهناك فئات من السلوك الإجتماعي لها إرتباطات نسبية أوسع، فكل الثقافات يبدو أنها تحاول أن تعلم أعضاءها متى يكون مقبولا التعبير عن العدوان، ومن المحتمل كذلك، أن كل الثقافات تحاول أن تعلم الأفراد صيغا معينة من التعاون أو المشاركة أو مساعدة الآخرين، أي أن العدوان والتعاون تعتبر أهدافا للتنشئة في كل الثقـافـات. (Hetherington and Parke,1977,p.231) وفي الأقـسـام القليلة التـاليـة سوف نقدم عينات من تحليل التعلم الإجتماعي لبعض الأهداف السلوكية في عمليـة التنشئة الإجتماعية.

العدوان

إعتقد باندورا (Bandura,1967b;Walters,1963) أن التنشئة للعـدوان مثلها مثل أي سلوك آخـر، هي إلى حد مـا مسألة إشتراط إجرائي، فـالآباء ومؤسسات التنشئة الإجتماعيـة الأخرى يكافئون الأطفال عندما يعبرون عن العدوان بأسلوب إجتماعي صحيح مثلا في الألعاب أو الصيد ويعاقبونهم عندما يعبرون عن العدوان بطرق غير مقبولة إجتماعيا مثل ضرب صغار الأطفال، لكن مؤسسات التنشئة الإجتماعية تعلم الأطفال أيضـا الكثيـر من خـلال أنواع النمـاذج التي تقـدمهـا، الأطفـال يلاحظون نماذج

العدوان، يلاحظون متى تلقى النموذج التدعيم ويقلدون طبقا لذلك. إختبر باندورا هذه العملية في العديد من التجارب، إحدها تعتبر التجربة الكلاسيكية لديه وهي :

راقب باندورا (Bandura,1965b) أطفالا في الرابعة فرديا وهم يشاهدون فيلما يصور رجلا في سلوك عدواني جديد نسبيا، حيث يضع النموذج عروسة مطاطية كبيرة على جانبها ويجلس فوقها ويضربها ويصيح "والآن على أنفك"، "إخرسي واجلسي" (pp.590-594)، كل طفل تعرض لواحد من ثلاثة مواقف تجريبية بمعنى أن كل طفل شاهد الفيلم لكن بثلاث نهايات مختلفة. في النموذج الأول وهو نموذج مكافأة العدوان، النموذج يمتدح وتقدم له مكافأة في نهاية الفيلم حيث قدم له رجل آخر ألواح الشيكولاته وأطلق عليه إسم البطل القوي، في النموذج الثاني وهو نموذج معاقبة العدوان أطلق على النموذج اسم المتنمر الكبير وتلقى ضربة عنيفة واضطر إلى الإنكماش بعيدا في نهاية الفيلم (p591)، النموذج الثالث وهو نموذج بلا نتائج، لم يتلق النموذج لا مكافأة ولاعقاب على سلوكه العدواني. مباشرة عقب الفيلم يرافق الباحث الطفل إلى غرفة العروسة المطاطية والألعاب الأخرى ويلاحظ الباحث الطفل خلال زجاج يسمح بالرؤية من إتجاه واحد ليري كيف يقلد الطفل النموذج العدواني. وقد أوضحت النتائج أن الأطفال الذين شاهدوا النموذج المعاقب أظهروا تقليدا أقل من الأطفال في المجموعتين الأخريتين، وهكذا قللت العقوبة البديلة إستجابة التقليد للعدوان، ولم يكن هناك فروق بين مجموعة نموذج العدوان المدعم ومجموعة اللانتائج. هذه غالبا النتائج بالنظر لسلوك مثل العدوان، والملاحظات مثل "لم يحدث شئ سئ هذه المرة" تدفع إلى التقليد تماما مثلما يحدث مع التدعيم البديل (1969,p.239).

وكان للتجربة أيضا مرحلة ثانية لها نفس الأهمية، فيها يدخل مجرب آخر الغرفة، ويخبر كل طفل على حده، أنه سوف يقدم له عصيرا، وصورة لاصقة جميلة على كل إستجابة جديدة يعيدها، هذا الحافز إستبعد تماما الفروق بين المجموعات الثلاثة، الآن كل الأطفال بما فيهم الذين رأوا النموذج المعاقب قلدوه بنفس الدرجة أو إلى نفس المدى وهكذا تكون العقوبة البديلة قد أغلقت فقط الطريق أمام أداء الإستجابات الجديدة وليس إكتسابها، الأطفال في النموذج المعاقب تعلموا إستجابات جديدة لكنهم لم يشعروا أنه من الحكمة إعادتها حتى تم تقديم الحافز الجديد. أحد أتباع باندورا، روبرت لبرت (Libert etal,1977,p.145) يقول أن هذه التجربة لها تطبيقاتها على العدوان في التليفزيون والسينما، حيث يعرض على الأطفال أحيانا ممثلون يؤدون أدوارهم بمهارة في إرتكاب جرائم النفس وجرائم أخرى، إن الإنتشار الواسع لمثل هذه الأفلام يبرر عادة

بالقول بأن هؤلاء المجرمين يتم القبض عليهم غالبا في نهاية الفيلم ومع ذلك فإن أعمال باندورا تشير إلى أنه من المحتمل أن يتعلم الأطفال شيئا عن السلوك الإجرامي، ومع ذلك يكبحونه فقط حتى يأتي وقت تؤدي الآثار البيئية بوضوح إلى قبول حدوثه.

في التجربة المذكورة أعلاه، أدى الأطفال إستجابات جديدة مكتسبة إتضح منها أن النماذج أيضا يمكن أن تؤثر على أداء سلوك سابق التعلم من نفس الفئة العامة، مثلا قد يشاهد الطفل فيلم سينمائي عنيف ثم يتصرف بخشونه تجاه أخته، إنه لا يقلد في الحقيقة السلوك الذي رآه في الفيلم لكنه يشعر بمزيد من الحرية في الدخول إلى سلوك سبق أن تعلمه من نفس النوع، في مثل هذه الحالات نقول أن السلوك قد تم إيقاف منعه، النماذج أيضا قد تؤدي إلى منع سلوك سبق تعلمه، مثلما ترى بنتا عقاب ولد في الفصل وتقرر عندئذ أن تختبر دافعها لفعل شئ آخر ذو طبيعة مؤذية (Bandura and Walters,1963,p.72)، (Libert etal,1977).

أدوار الجنس

خلال التنشئة الإجتماعية، يتعلم الأطفال كيفية السلوك بشكل جنسي صحيح، حيث تشجع المجتمعات الأولاد على تنمية سمات الذكورة والبنات على تنمية سمات الأنوثة لديهم. ومن المحتمل بالطبع أن السمات الجنسية مرتبطة جزئيا بالوراثة ولا ينكر منظرو التعلم الإجتماعي هذه الإحتمالية ومع ذلك فإنهم يعتقدون أن هناك الكثير مما يمكن كسبه من دراسة عملية التنشئة الإجتماعية ودور التقليد على وجه الخصوص (Bandura and Walters,1963,pp.26-29;Mischel,1970) في تعليم الدور الجنسي يعتبر التمييز بين الإكتساب والأداء شيئا هاما (Mischel,1970) لأن الأطفال يتعلمون أحيانا من خلال الملاحظة سلوك كلا الجنسين ومع ذلك فإنهم يؤدون عادة السلوك الصحيح لجنسهم لأن ذلك هو ما يدعمون عليه، وتشير مارجريت ميد (1964) إلى كيف يشجع أولاد الإسكيمو على الصيد وبناء بيوت الثلج دون أن يحدث ذلك للبنات ولذا فمن الطبيعي أن ينهمك الأولاد في مثل هذه الأنشطة ومع ذلك فإن البنات يراقبون الأولاد وفي أوقات الطوارىء يمكنهم تنفيذ نفس المهارات وإن لم يكن بنفس الدرجة، إنهم يلتقطون المهارات خلال الملاحظة فقط ولكنهم لسن بنفس دقة الأولاد لأنهن لم يمارسنها. التدعيم الإجتماعي إذن يحدد فقط مدى المهارة التي يمارسها الأولاد أو البنات وليس ما يلاحظونه، بعد فترة، مع ذلك، قد يتوقف الأطفال تماما عن ملاحظة الجنس المخالف، ربما كما لو كان الطفل يقول لنفسه مثلا "إنني أسعد الآخرين فقط عندما أحاول فعل الأشياء التي يفعلها الأولاد لذا فإنني سوف أوجه مزيدا من الإنتباه للأشياء التي يفعلها الأولاد" وهكذا فإن

التدعيم الإجتماعي قد يؤثر على عملية الملاحظة نفسها (Maccoby and Wilson,1957;Grasec and Brinker,1972).

السلوك الموجه إجتماعيا

هناك إهتمام ملحوظ منذ السبعينات بطبيعة وجذور السلوك الإجتماعي، مثل أعمال المشاركة وتقديم المساعدة والتعاون والإيثار، وقد حمل منظرو التعلم الإجتماعي لواء هذا الإهتمام موضحين أن السلوك الإجتماعي يمكن أن يكون مستعدا للتأثر بتعرضه للنماذج الصحيحة. في دراسة نمطية (Rushton,1975) تعرض أطفال فيما بين ٧-١١ سنة لملاحظة نموذج لشخص بالغ يلعب البولنج ويقدم بعضا مما يكسب للأطفال المحتاجين، بعد ذلك مباشرة يلعب هؤلاء الأطفال اللعبة وحدهم، وقدموا بأنفسهم كثيرا من العطاء عما فعل أطفال مجموعة ضابطة لم يشاهدوا نموذج الإيثار فضلا عن ذلك فإن الأطفال الذين شاهدوا النموذج إستمروا في تقديم عطائهم لشهرين بعد ذلك، حتى عند وضعهم في غرفة مختلفة ومع باحث مختلف، ومن الواضح حتى مع التعرض لفترة مختصرة نسبيا لنموذج من الكرم فإن ذلك يترك آثاره دائما على مشاركة الأطفال. كثير من التجارب الأخرى أوضحت أن النموذج يؤثر ليس فقط على مشاركة الأطفال بل أيضا على تقديم المساعدة للآخرين وقت الأزمات وتعاونهم وإهتمامهم بمشاعر الآخرين (Buryan,1975;Mussen and Eisenberg,1977) نتائج التجارب في هذا المجال تبدو أيضا مدعومة بكثير من الدراسات الطبيعية والتي فيها سلوك الآباء يرتبط بإيثـــــار الأبناء (Mussen and Eisenberg-berg,1977,pp.86-90;Saroufe and Cooper,1988,pp.379-380).

الممارسة والوعظ

يستخدم القائمون على التنشئة الإجتماعية أساليب مختلفة لتعليم الأطفال ليس فقط بالنماذج السلوكية لكن أيضا بالمواعظ والخطب عن الفضائل وتوضيح ما ينبغي أن يكون عليه سلوك الأطفال، مثل هذه الفنيات اللفظية إستكشفت بالكامل في بحوث السلوك الموجه إجتماعيا، ولذا وجب التوقف عندها قليلا. أولا وقبل كل شئ الموعظة قد لا تكون ذات قيمة مالم تكن مسنودة بالقدوة، لو قال شخص كبير " من الأفضل أن تساهم" فإن الطفل سوف يتأثر أكثر بما يفعله هذا الكبير، فلو شارك الكبير، سوف يشارك الطفل بصرف النظر عما يتحدث عنه الكبير وسواء كان الإيثار أم الجشع (Brayan an Walbeck1976)، ومع ذلك فعندما يكون الواعظ أكثر قوة، متخذا صيغا

عـــاطفـــيـــة مطولة وصـــيــغـــة الأمـــر يمكن أن يكون مـــؤثرا (Mussen and Eisen-berg,1977,p.151)، لكن الأوامـر مع ذلك قد تكون قهرية وقد تؤدي إلى نتائج عكسية كما إتضح من دراسة (White,1972)، في هذه التجربة لعب الأطفال عددا من أدوار البولينج مع شخص كبير طلب منهم أن يشاركوا الأطفال المحتاجين بعض ما يكسبونه، الأطفال الآخرين كان لديهم ببساطة فرصة تتبع نموذج الإيثار. النتيجة الفورية كانت أن الأطفال الذين تلقوا أمرا بالمشاركة فعلوا ذلك إلى مدى أبعد حتى عندما كانوا يلعبون بمفردهم، وفي إختبار بعدى تراجع هؤلاء الأطفال المشاركين بشدة وظهرت لديهم نسبة أكبر من أحداث السرقة ربما تعكس إستياءهم وغيظهم من الأوامر القهرية.

التنظيم الذاتي

كلما أصبح الأطفال أكثر تنشئة إجتماعية كلما أصبح إعتمادهم أقل على المكافآت أو العقوبات الخارجية وتزايد تنظيمهم لسلوكهم الخاص، أي أنهم يقيمون مستوياتهم الداخلية للثواب والعقاب، وعلى سبيل المثال، قد تنتقد إمرأة نفسها على خطيئة أخلاقية لايدرى أحد أنها إرتكبتها، إنها تعاقب نفسها لان سلوكها إنتهك المستوى الخاص الذى حددته لنفسها ، ولقد إهتم باندورا كثيرا بكيفيه تقييم الأفراد لأدائهم أثناء كفاحهم للنجاح والانجاز، بعض الأفراد يضعون لأنفسهم مستويات عاليه من الانجاز كأهداف ولا يكافئون أنفسهم الا عند تحقيقهم لهذه المستويات العاليه، مثل الفنان الذي لا يتقبل عمله إلا بعد تصحيح عيوب لم يرها سواه، في حين يرضى آخرون بأعمال أقل من ذلك. كيف يتم إكتساب مستويات التقييم الذاتي؟ يعتقد باندورا أنها في جزء منها نتاج للثواب والعقاب مباشرة مثل الأباء الذين يكافئون إبنهم على الدرجات العالية فقط وبعد فترة يصبح هذا المستوى العالي مستوى خاص يتبناه الإبن، ومع ذلك، يركز باندورا مرة أخرى على تأثير النموذج الذي عرضة في تجربة سابقة (Bandura and Kupers,1964) وكان تصميمها الأساسي كما يلي:

لا حظ أطفال بين ٧-٩ سنوات شخصا نموذجا يلعب البولينج، مجموعة منهم كافأ النموذج نفسه بقطعة حلوى فقط عندما حقق درجة عالية قائلا لنفسه "إنني إستحقها على هذا التسجيل العالي" (1964,p.3)، وإلا وجه النقد لنفسه مثل "هذا التسجيل لا يستحق أي مكافأة" (1964,p.4)، المجموعة الثانية إتخذ اللاعب محكا منخفضا لمكافأة نفسه، وكان هناك أيضا مجموعة ضابطة من الأطفال حيث لا يوجد أي نموذج. أوضحت النتائج أنه عندما لعب الأطفال بمفردهم تبنوا أنماط المكافأة الذاتية التي تعرضوا لها، أما أطفال المجموعة الضابطة الذين لم يشاهدوا أي نموذج لم يظهر لديهم

أي مستوى ثابت، لقد كافئوا أنفسهم وقتما أحبوا، أظهرت النماذج إذن آثارا قاطعة على سلوك التقييم الذاتي لدى الأطفال.

والموقف أكثر تعقيدا في الحياة العادية لأن الأطفال يتعرضون لنماذج متنوعة (مثل الآباء والأقران والشخصيات التليفزيونية) بعضهم يتخذ مستوي عالي للتقييم الذاتي وبعضهم لا يفعل ذلك فأي النماذج يتبع الأطفال. باندورا (Bandura,1986,p.342-3) يقول أن الأطفال يميلون إلى أخذ مستويات الإتزان لأنه يكون في إستطاعتهم تحقيق هذه المستويات المنخفضة بسهولة، لكن أيضا يشير إلى أنه في إمكاننا أن نقدم أشياء لدفع الأطفال لتبني مستويات أعلى، على سبيل المثال يمكننا تشجيع الأطفال على الإرتباط بمستويات الأقران الذين يختارون مستويات عليا للتقييم الذاتي لأنفسهم، يمكننا أيضا تعريض الأطفال لنماذج كوفئت بسبب إلتزامها بمستويات عليا، مثلما نقرأ عليهم قصصا حول علماء وأبطال لم يقبلوا بأي شئ أقل من الإمتياز والذين حققوا فعليا نجاحات عظيمة وشهرة ذائعة. إن الأفراد الذين يتخذون لأنفسهم مستويات تقييم عالية هم عادة الذين يشتغلون كثيرا والعمل الكثير ينتج عنه الإنجاز الحقيقي، في نفس الوقت فإن الأهداف العالية صعبة التحقيق ومن يتبناها قد يتعرض للشعور بخيبة الأمل أو الإحباط، مثل هؤلاء الناس كما يقول باندورا عنهم يمكنهم تجنب الإحباط بالتركيز على الإهداف الفرعية أي بدلا من قياس تقدمهم في ضوء الأهداف البعيدة، ينبغي عليهم أخذ أهداف واقعية يمكن تحصيلها بشكل يومي، ويكافئوا أنفسهم على إنجازها، (Bandura,1986,p.360).

الكفاءة الذاتية

عندما نكون بصدد تنظيم سلوكنا الخاص، فإننا ننشغل في ملاحظة أنفسنا، نقيم أداءنا الراهن في ضوء أهدافنا ومستوياتنا، وفي مناسبات أخرى تنعكس فيها قدراتنا العامة، نصل إلى نهايات مثل "أنا جيد في الجبر"، "ضعيف في السباحة"، ويطلق باندورا على هذه الأحكام العامة مصطلح تقييم الكفاءة الذاتية (1986,Ch.9) وهو يعتقد أن تقيمنا للكفاءة الذاتية يترك آثارا قوية على مستوى الدافعية لدينا، فعندما نعتقد أننا جيدين في مهام، فإننا نعمل فيها بكل نشاط ونثابر عليها مهما كانت العقبات المتعلقة بها، وعندما نتشكك في قدراتنا يكون عملنا أقل نشاطا وأكثر عرضة للإستسلام عند مواجهة الصعاب (1986,p.394)

ولقد أشار كولينز (Collins,1982) إلى أهمية الشعور بالكفاءة الذاتية في تجربته

التي قسم فيها الأطفال إلى مجموعتين طبقا لقدراتهم في الرياضيات، كما سألهم عن رأيهم في قدراتهم ثم قدم للمجموعتين بعض المسائل الصعبة، وكما هو متوقع، فإن الأطفال في مجموعة القدرات الأعلى تجاوز أداؤهم أطفال مجموعة القدرات الأدنى، لكن الشعور بالكفاءة الذاتية أيضا كان له أثره ففي كل مجموعة كان الأطفال الذين إعتقدوا أنهم في حالة جيدة في الحساب أقدر على حل عدد أكبر من المسائل، وإختاروا العمل في عدد أكبر من المسائل التي فشلوا في حلها، وأظهروا إتجاها إيجابيا أكثر نحو الرياضيات. من الممكن طبعا بالنسبة لأي شخص أن يقيم قدراته بدرجة عالية بل ومبالغ فيها، مثل البنت التي تبالغ في تقدير قدرتها على التزحلق فتندفع مسرعة جدا لتسقط في منحدر مخادع وتواجه خطر الإصابة، أو الولد الذي لديه إحساس متزايد بذاته كراقص فيندفع في مسابقة للرقص ليواجه فشلا كان في غنى عنه. وبصفة عامة يقول باندورا أنه من الأفضل أن تقدر قدراتك بدرجة قليلة عندئذ فإنك سوف تحاول في المهام التي تتحداك بشكل واقعي وتحل كثير من المهام التي تستطيع حلها في السابق (1986,p.394).

وقد حدد باندورا (1986,pp.399-408) أربعة مصادر من المعلومات التي تعتمد عليها في تقييم الكفاءة الذاتية :

١- أكثر مصادر المعلومات تأثيرا هو الأداء الفعلي، فلو تكرر نجاح الفرد في مهام معينة، يتزايد لديه الإحساس بالكفاءة ولو تكرر الفشل يتناقص إحساسه بالكفاءة، وما أن ينمو لدينا الإحساس النشط بالكفاءة الذاتية في مجال ما فإنه لا يزعجنا مواجهة العقبات العارضة ومن المحتمل أن نرجع ما نواجهه من فشل إلى نقص في الجهد أو ضعف في التكتيك ونحاول مرة أخرى فإذا ما نجحنا يرتفع إحساسنا بالكفاءة الذاتية وربما بدرجة أعلى.

٢- يتأثر تقييم الكفاءة الذاتية أيضا بالخبرات المتبادلة، عندما نرى الآخرين ينجحون في مهمة ما فإننا نستدل على أنه يمكننا أيضا النجاح فيها ويصدق ذلك خاصة عندما نعتقد أن لدينا تقريبا نفس ما لدى الآخرين من قدرات.

٣- المتغير الثالث يتمثل في الحث اللفظي أو كلمات بث الحماس، أي عندما يقنعنا شخص ما أنه في مقدورنا أداء مهمة ما، عادة يكون أداؤنا أفضل، لكن خارج نطاق التشجيع الذي يساعدنا فإن النجاح يعتمد أكثر وبشكل كبير على الجهد المبذول في المهمة أكثر من إعتماده على أية قدرة متوفرة لدينا.

٤- وأخيرا فإننا نحكم على قدراتنا جزئيا على أساس مؤشرات نفسية، مثلا نحن

نفسر التعب أو التوتر على أنها علامات تشير إلى صعوبة المهمة علينا، في نفس الوقت فإن الأفراد غالبا ما تكون ردود أفعالهم مختلفة لنفس المؤشرات الجسمية، وعلى سبيل المثال بنت تقوم بتمارين الإحماء لسباق ٤٠٠م قد تفسر قلقها كعلامة علي أن توترها لن يمكنها من الأداء الجيد، بنت أخرى قد تفسر نفس الحالة الجسمية على أنها على وشك الإشتعال (الإنطلاق) وأن الأدرينالين ينساب لديها وسوف يمكنها من أن تكون مستعدة لأفضل أداء.

النمذجة المجردة ومراحل بياجيه

في كثير من المواقف قد ينتج عن التقليد نسخا مطابقة من سلوك النموذج، فقد يقلد طفل طريقة صديق له في كتابة حرف (L)، علماء النفس يفترضون أحيانا أن كل التقليد مثل هذا النوع أي نسخة مطابقة من سلوك محدد، لكن باندورا يوضح أن الأفراد يقومون أيضا بعملية أكثر عمومية أطلق عليها "النمذجة المجردة"، وفيها يستدل الأفراد على القواعد العامة أو المبادئ الكامنة وراء سلوك معين، ثم يستخدمون هذه القواعد في توليد سلوك جديد تماما خاص بهم، مثلا الأطفال المتحدثين باللغة الإنجليزية يستدلون من كل اللغة التي يستخدمونها على أن قاعدة الجمع هي إضافة حرف "S" ثم يستخدمون هذه القاعدة لتوليد عدد لا يحصى من الكلمات الجديدة. ويدعي باندورا أن النمذجة المجردة تسهم في قدر كبير من تعلم المفاهيم بما فيها المفاهيم التي بحثها بياجيه. فمن خلال ملاحظة نموذج يستطيع الطفل على سبيل المثال الإستدلال على قاعدة أخلاقية جديدة أو المبدأ الكامن وراء الإحتفاظ بالسوائل. وباندورا مثل بياجيه يرى الطفل كفرد نشط معرفيا فالطفل يستدل على القواعد ويلتقط المفاهيم لكن باندورا يؤكد على أهمية تأثيرا البيئة الخارجية خاصة النماذج فيما يتعلمة الأطفال من مفاهيم. وسوف نراجع فيما بعد بعضا من بحوث باندورا وزملائه حول كيفية تأثير النماذج على نمو المفاهيم لدى الأطفال، لكن فلنقارن أولا بين نظرية بياجيه ونظرية باندورا بشكل أكثر دقة.

باندورا وبياجيه

إعتقد بياجيه - كما نتذكر - أن الأطفال يتعلمون الكثير بأنفسهم من خلال إهتماماتهم الداخلية بالعالم من حولهم وأن الأطفال تستثيرهم بصفة خاصة المثيرات التي تكون جديدة إلى حد ما والتي لا تتمشى كلية مع البني المعرفية لديهم، فمثلا عندما كان إبني توم في شهره الحادي عشر كان في إمكانه أن يلتقط أشياء كثيرة بيديه

ولذا فقد بدت عليه الدهشة ذات يوم عندما إكتشف أنه لا يستطيع الإمساك بالماء، لقد إستمر يحاول ويفشل، قاصدا التعرف على طريقة إستجابة الماء لأفعاله، أن توم لم يكن مدفوعا بأي تدعيم خارجي يحصل عليه من الكبار، لقد كان مستغرقا في المشكلة نفسها، ولأنه كان مهتما للغاية بهذه المشكلة فلقد إستمر يعمل فيها وخلال عدة شهور تالية توصل إلى بعض أساليب الإمساك بالماء. من وجهة نظر بياجيه إذن أن الأطفال يبنون أبنيتهم المعرفية من خلال عملهم في مشكلات تستثيرهم داخليا وخلال هذه العملية فإن تفكيرهم يمر عبر سلسلة من التحولات المعروفة خلال المراحل. هذه المراحل في المقابل تشير إلى المشكلات الجديدة التي تستحوذ على إهتمامات الأطفال لأنهم يستمرون في فضولهم بشكل أكبر تجاه الأحداث والأنشطة التي تكون أبعد من مستواهم الراهن. هذا المبدأ الخاص باعتدالية التناقض ينطبق أيضا على التقليد، فالأطفال تلقائيا يهتمون بالنماذج التي يكون سلوكها أكثر تعقيدا بدرجة طفيفة عن سلوكهم، (Kohlberg,1966b;1969a,p.434;Kuhn,p.1974). وهذا هو السبب في أننا غالبا ما نرى الأطفال يلهثون طويلا وراء من هم أكبر منهم درجة ما محاولين تقليدهم فيما يفعلون، وهكذا فإن البياجيين لا يضيعون وقتا طويلا في إختبار تأثير النمذجه على حياة الطفل ويدرسون بدلا منها سلوك الطفل معرفيا في كل مرحلة لأن المرحلة التي يصنف الطفل فيها تحدد النماذج التي يبحث عنها.

لكن باندورا على العكس من ذلك كان أكثر إهتماما بالبيئة وهو يقول : قد يكون أكثر إثارة للدهشة أن نتخيل أن الأطفال يتوصلون إلى إكتشافاتهم الذاتية ويكونون أفكارهم بأنفسهم، لكن الحقيقة أن عقول الأطفال تبنيها البيئة بواسطة النماذج وممارسة التدريبات الإجتماعية التي توفرها لهم هذه البيئة (Bandura,1977,p.1983;1964,p.44).

في بعض أعماله الرئيسية، باندورا (Bandura,1977,1986,p.89) خفف من بيئيته إلى حد ما، وتحدث عن التأثيرات المتبادلة بين الفرد والبيئة والسلوك، لكن يظل باندورا أكثر بيئية من بياجيه محافظا على إعتراضاته القوية على نظرية بياجيه، خاصة عدم موافقته على مظلتين رئيسيتين هما :

أولا : يشك باندورا في أن الأطفال يتعلمون الكثير بأنفسهم إنطلاقا من إهتماماتهم الداخلية بالأحداث الجديدة نوعا ما ، إذ لو أن الأطفال مدفوعين لتشكيل كل شئ يكون وراء إمكاناتهم بدرجة خفيفة فإنهم سوف يتعلمون طول الوقت، لكن هذه ليست الحالة، لأننا لو أردنا للطفل أن يتعلم فإنه ينبغي أن نثير دافعيته وأن نساعده وأن نعلمه أشياء معينة وأن نقدم له الثواب والعقاب وأن نوفر له النماذج الصحيحة، وبعد فترة فإن

الطفل بالتأكيد يصبح مدفوعا للتعلم ذاتيا، لكن ذلك لا يعني أنه عندئذ يتعلم من أجل التعلم بسبب حب إستطلاعه الطبيعي حول عالمه، بل الأهم، أنه يتعلم ليحقق المستوى الداخلي للإنجاز (أن يتوصل مثلا إلى٩٠٪ في مادة ما)، هذه المستويات الداخلية هي في حقيقتها نتاج التعلم الإجتماعي وتأثيرات النمذجة (Bundura,1986,pp.340-480;89,p.9;35)..

ثانيا : يتساءل باندورا حول صدق مراحل بياجيه، في البداية تبدو المراحل معقولة، لأن الأطفال يسيطرون على الأمور في الغالب في تتابع، لكن ذلك لأن الفرد عادة يحل المشكلات السهلة قبل الأكثر صعوبة، لا يوجد شئ خاص في مراحل بياجيه يستحق المتابعة، وهي ليست مطلقة كما يدعي، وفضلا عن ذلك فإن مفهوم المرحلة يتضمن أن التفكير ينظم في أبنية واسعة وموحدة كامنه وراء تفكير الأطفال عبر مدى واسع من المهام، على سبيل المثال، الطفل في مرحلة العمليات المحسوسة ينبغي أن يطبق نفس منطق العمليات في مشكلات متنوعة، لكن باندورا يرى أن المراحل بهذا المعنى غير موجودة. إن التفكير فعليا يتكون من عدد هائل من المهارات المتمايزة المنفصلة والتي تختلف من مجال معرفي إلى آخر وعلى سبيل المثال فإن القراءة والكتابة والحساب كلها تتضمن الكثير من المهارات الخاصة والمهارات الفرعية، مراحل بياجيه التي تجمع بدون تمييز تفكير الطفل في تصنيفات واسعة لا تخبرنا إلا بالقليل عن مهارات التفكير الخاصة في كل مجال. باندورا يزعم إذن أن وجهة نظر بياجيه في النمو مزيفة فالأطفال مبدئيا لا يتعلمون بأنفسهم ولا يمر تفكيرهم عبر مراحل واسعة من التحولات وإننا لكي نفهم النمو علينا أن نتبنى منظور التعلم الإجتماعي، علينا أن نختبر الطرق التي تمكن المجتمعات خلال التعليم المباشر والنمذجة من أن تنقل معرفة ومهارات معينة للأطفال، ولكي يوضحوا تفوق مدخلهم فإن باندورا ورفاقه حاولوا إظهار أن مراحل بياجيه يمكن أن تعدل عمليات التعلم الإجتماعي، وفي إحدى الدراسات الكلاسيكية إختبر (Bandura and Mc Donald,1963) أثر النمذجة على مراحل التفكير الأخلاقي عند بياجيه.

التفكير الأخلاقي

قدم بياجيه نظرية ذات مرحلتين في الحكم الأخلاقي، إحداهما تهتم بالنتائج في مقابل النوايا أي أن الطفل الصغير يميل إلى الحكم على الأفعال الخاطئة في ضوء ما يترتب عليها في حين أن الطفل الأكبر يقيم أحكامه على ما يستهدفه من وراء أفعاله. على سبيل المثال من المحتمل أن يقول "أن الطفل الصغير الذي كسر خمسة عشر كوبا

بالصدفة أكثر خطأ من الطفل الذي كسر كوبا واحده أثناء سرقته لها"، يركز الطفل الصغير على النتائج أو على مقدار الضرر اللاحق، في حين يضع الطفل الأكبر عادة وزنا أكبر للدافع الكامن وراء الحدث، قدم باندورا لأطفال في عمر ما بين ٥-١١عاما، فقرة مماثلة ووجد نفس عمر التحول الذي قال به بياجيه وآخرون مثل (Kohl-berg,1969a) ومع ذلك فإن باندورا أكد على أن الأطفال في كل الأعمار أظهروا بعض التفسير لكلا النوعين مشيرا إلى أن المراحل ليست محددة في جمود. عقب هذا الإختبار القبلي حاول باندورا أن يوضح أن تفكير الأطفال يمكن أن يتبدل متأثرا بالنمذجة. في جزء أولي من التجربة، لاحظ الأطفال فرديا أحد البالغين يتلقى مديحا لتقديمه إجابة مغايرة لتلك المسيطرة عليهم. فلو – على سبيل المثال- كان حكم أحد الأطفال نمطيا على الأفعال الخاطئة في ضوء أهدافها فإن النموذج يقيم حكمه على أساس النتائج، أحد الفاحصين قدم النموذج بقضية أخلاقية، إمتدحه حين قدم إجابته ثم يقدم للطفل فقرة جديدة ثم تبادل الأدوار بهذا الشكل حيث قدم لكل من النموذج والطفل ١٢ فقرة (مختلفة عن تلك المقدمة في الإختبار القبلي). هذه الإجراءات التدريبية كان لها تأثير قوي إذ أن الأطفال قدموا نمطا واحدا من الإستجابة فقط حوالي ٢٠٪ من الوقت، وتزايد هذا العدد خلال المعالجة ليصل إلى حوالي ٥٠٪، وتضمنت التجربة أيضا إختبارا بعديا فوريا حيث إستجاب الأطفال مرة أخرى لفقرات الإختبار القبلي وأوضحت النتائج أن الأطفال تمسكوا بإجاباتهم الجديدة (حوالي ٣٨٪ في مقابل ٥٣٪ من الوقت). هذه الدراسة تظهر كما يقول باندورا أن ما يسمى بمراحل النمو قد تم إستبدالها بنماذج الكبار (Bandura and Walter,1963,p.209)، حيث لا يبدو أي شئ ثابت أو محدد بخصوصهم، عدد من علماء النفس المعرفين (Cownetal,1969) أعادوا تطبيق تجربة باندورا في النمذجة وتوصلوا إلى نتائج مشابهة ومع ذلك فإن هؤلاء المعرفيين نظروا إلى الدراسة في تشكك، إنهم يعترفون بأن النمذجة يمكن أن تؤثر في مراحل النمو المعرفي لكن تأثيرها قليل، وذلك لأن المراحل تمثل أبنية معرفية واسعة وعميقة، إننا لا نستطيع نظريا أن نأتي بطفل بلا أي مجهود ونطلب منه أن يفسر بأي طريقة نريد. وعندما يحدث تغير بالفعل فإنه يكون مبدئيا في إتجاه تتابع المراحل أي يخطو مرحلة أخرى للأمام – وقد وجد العديد من الباحثين في الحقيقة أن هذه الأنواع من التغيرات تحدث أكثر عندما نأخذ بمراحل كولبرج مما تحدث لو أخذنا بمراحل بياجيه (Gardner,1982,p219)، حيث قال كولبرج أن مراحله تمثل أبنية معرفية أوسع من مراحل بياجيه الأخلاقية (Kohlberg,1969a) ولذا فإن مراحله أصعب في

التغير، ومع ذلك فإنه طبقا لباندورا فإن تأثير النمذجة في هذه الدراسات كان محدودا وضعيفا (Bandura,1986,pp.444-496)، وهكذا نرى أن تجارب باندورا قد أثارت قدرا واسعا من الجدل، حيث قدم تحديا خطيرا لنظرية المراحل المعرفية.

الإحتفاظ

حاول منظرو التعلم الإجتماعي أيضا أن يوضحوا أن الإحتفاظ يمكن أن يتأثر بواسطة النمذجة، بعض التجارب الأولية أجراها روزنتال وزيمرمان (Rosental and Zimmermant,1972; Zimmerman and Rosental ,1974) في تجربة نمطية أولى قدم للأطفال في عمر في الخامسة والسادسة مجموعة من مهام الإحتفاظ (مثل الإحتفاظ بالعدد أو السوائل أو الوزن) وتم توزيع أولئك الذين أظهروا معرفة ضئيلة بالإحتفاظ على مجموعتين، إحداها في مجموعة النمذجة حيث يلاحظ الأطفال نموذجا لشخص بالغ يؤدي المهام أداء صحيحا، والمجموعة الثانية إعتبرت مجموعة ضابطة حيث لم تتعرض لعملية النمذجة. تعرض كل أطفال المجموعتين لإعادة تطبيق نفس مهام الإحتفاظ مع إضافة سلسلة جديدة من الفقرات لإختبار التعميم وبحيث كانت مهام التعميم من نفس النوع (الإحتفاظ بالسوائل، العدد، الوزن) وكان الإختلاف فقط في اللون أو الشكل وبطريقة إصطناعية. وقد أشارت النتائج إلى تفوق أداء مجموعة النمذجة على المجموعة الضابطة حيث قدموا إجابات تختلف جوهريا في درجة صحتها وكان ذلك بالنسبة لكل من مهام الإحتفاظ المعادة ومهام التعميم. في هذه الدراسة كان التغير الناتج من المعالجة بالنمذجة مثيرا، لكن النتائج لم تكن هكذا دائما، حيث وجد الباحثان في تجربتهما الرابعة على سبيل المثال والتي أجريت على أطفال الرابعة أنهم إكتسبوا مهارات إحتفاظ جديدة لكن بدرجة متواضعة للغاية.

إنتهى روزنتال وزيمرمان في ضوء تجاربهما المتعددة إلى القول بحماس بأن النمذجة يمكن أن تؤدي إلى تغيرات سريعة وأساسية في سلوك الإحتفاظ (1972,P.399;1974,P.268) فمهارات الإحتفاظ كما يعتقدان يحتمل أن تكون نتاج التنشئة الإجتماعية المترتبة على تدريس الكبار في ثقافة الطفل. علماء نفس النمو قد يتشككون في ذلك ويشيرون إلى النتائج الأضعف التي ظهرت لدى الأطفال الذين لم يكونوا مستعدين للإنتفاع من خبرات النمذجة.

التضمينات العملية

يمكن أن تقدم لنا أعمال باندورا الكثير في مجال زيادة الوعي بأهمية النمذجة في

رعاية الطفل وتربيتة، ورغم أن معظم الآباء والمعلمين لديهم بالفعل درجة ما من الوعي بحقيقة أنهم يعلمون بالأمثلة إلا أنه من المحتمل أن يغفلوا مدى تأثير عملية النمذجة. أحد الحالات التي يمكن أخذها في الإعتبار حالة العقاب البدني. كثير من الآباء يحاولون منع أبنائهم من الإقتتال بضربهم على مؤخرتهم أو توبيخهم عندما يتقاتلون، لكنهم يجدون فقط أن أبناءهم يتقاتلون أكثر في الأغلب والأعم (Bandura and Walters,1963,p.129) التفسير المحتمل هو أن الآباء بضربهم للأبناء إنما يزودونهم في غفلة بإشارات جيدة حول كيفية إيذاء الآخرين (Bandura,1967) وبالمثل فإننا حينما نجد أننا غير قادرين على جعل الطفل يتخلص من جزئية من جزئيات السلوك المخيب لآمالنا علينا أن نسأل أنفسنا إذا كنا قد زودناه بإهمالنا بنموذج ذاك السلوك.

النمذجة طبقا لباندورا تأخذ صيغا متعددة، النوع المألوف هو النمذجة السلوكية، نحن نمثل نشاط ما بأدائه، ويمكن أن تكون النمذجة أيضا لفظية مثلما نعطي تعليمات وأوامر ولقد قيم باحثو التعلم الإجتماعي فعالية مختلف أنواع النمذجة ومن الضروري أن تكون نتائجهم ذات أهمية للآباء والمعلمين وهنا تكتسب دراسات (White,1972) أهمية خاصة حيث إختبر آثار أمر الأطفال للمشاركة وحيث ظهر في البداية أن الأوامر تؤتى ثمارها، لكن أثرها تلاشى مع الوقت كما ترتب عليها الإستياء والتمرد على المدى البعيد فما علينا إلا أن ننمذج ببساطة، وأن نبدي الإستعداد للمساعدة خلال سلوكنا الخاص، عندئذ يستطيع الأطفال تتبع سلوكنا دون الشعور بأنهم مجبرين على فعل ذلك.

أوضح منظرو التعلم الإجتماعي أيضا أن السلوك لا يتأثر بالنموذج الشخصي أو الحي فقط بل وأيضا بتلك النماذج المقدمة في وسائل الإتصال، فالنماذج التي تقدمها الأفلام على وجه الخصوص يبدو أنها تؤدي إلى آثار قوية وأحد تطبيقاتها الرئيسية هو التليفزيون الذي ربما يشاهده الأطفال لساعات بدون إنقطاع بحيث أصبح يشكل حياتهم، منظرو التعلم الإجتماعي إهتموا خاصة بآثار العنف في التلفزيون على الأطفال ووجدوا أنها يمكن أن تزيد من عدوانية الطفل في حياته اليومية، والنتائج متشابكة ومعقدة، فهي تبدو أقوى بالنسبة للأطفال الأصغر، لكنها عموما مؤثرة بالقدر الذي يكفي لإثارة إهتماماتنا (Gardner,1982,p.336,Huston etal,1989).

وتحظى النماذج المقدمه في وسائل الإتصال باهتمام باحثى التغير الإجتماعي في مثل الجماعات الأفريقية – الأمريكية والجماعات النسائية، حيث أشارت نشاطاتهم إلى أن الأفلام والكتب والمجلات قد صورت بشكل نمطي المرأة والملونين في أدوار تقليدية

بحيث قيدت إحساس هؤلاء الناس بما يمكن أن تكون عليه حياتهم وبناء عليه فقد حاولت هذه الجماعات أن تدفع بوسائل الإتصال إلى تقديم أنواع جديدة من النماذج مثل المرأة أو الإفريقي – الأمريكي كطبيب وكعالم أكثر من تقديمها كربة منزل أو مشاغبين، وهنا يقول باحثو التعلم الإجتماعي بأن هذه الأنشطة قد أدت إلى تبني إستراتيجية جيدة للتغير الإجتماعي.

ولأن النمذجة لها أثر قوي على السلوك فإنها تطرح وعودا ذات معنى في مجال وسائل العلاج وربما نتذكر في التجربة الشهيرة لماري كوفر جونز (1924) أن النمذجة إستخدمت كجزء من طريقة إستبعاد مخاوف بيتر من الأشياء ذات الفراء، ولقد أجرى باندورا وآخرون عددا من التجارب التي أوضحت في إنتظام أكثر كيف يمكن أن تساعد النمذجة في تخفيض المخاوف. في واحدة من تجارب باندورا على سبيل المثال (Bandu-ra etal,1967) أطفال الرابعة الذين كانوا يخافون الكلاب لاحظوا طفلا يلعب في هدوء مع إحداها وبعدها أصبح الأطفال أنفسهم أقل خوفا، النمذجة أيضا يمكن أن تساعد بطرق أخرى مثل جعل مرضى الإذعان أكثر حزما (Rosenthal,1976) ولقد بدأ باندورا، (1986) في حث المعالجين لتوجيه مزيد من الإنتباه لتقييم الكفاءة الذاتية عند تشخيص وعلاج مرضاهم فمثلا باندورا يعتقد أنه مهما كانت الفنيات التي يستخدمها المعالج مع مريض المخاوف بصرف النظر عما إذا كانت نمذجة أو أسلوب آخر فإن هذه المعالجات يمكن أن تؤثر بشكل أفضل إذا وفرت للمريض إحساسا أفضل بأنه الآن يمكنه أن يسيطر أكثر على مثيرات الخوف وبالمثل فنيات التعامل مع الألم مثل الإسترخاء أو التخيل الموجه تؤثر بشكل أفضل عندما توفر للمريض إحساسا بأنه في إمكانه أن يسيطر على مقدار الألم الذي يشعر به (1986,pp.425-446).

التقويم

مفهوم التقليد مفهوم قديم، لكن باندورا زاد من وعينا بأهمية موضحا كيف يمكن أن تؤثر النماذج على مدى واسع من السلوك ووفر لنا تقديرا أفضل لكيفية تغيير البيئة الإجتماعية للسلوك، فضلا عن أن باندورا ورفاقه قد أوضحوا وجهة نظرهم خلال عدد من التجارب محكمة التصميم مستخدمين منهجا بحثيا صارما ودقيقا تفتقر إليه غالبا بحوث النمو، في نفس الوقت فإنه بسبب تركيز منظرو التعلم الإجتماعي وبشكل مكثف على التجارب المعملية فإننا لسنا متأكدين أن مبادئهم يمكن أن تنطبق على المواقف العادية، رغم أن باندورا أوضح أن النمذجة يمكن أن تغير التفكير الأخلاقي للأطفال في المعمل فإننا لسنا متأكدين أن النمذجة تؤثر على نمو التفكير الأخلاقي في

الحياة اليومية، في بعض الحالات يمكن أن تحتوي المواقف التجريبية على ضغوط شكلية إصطناعية مما يجعل أثر النموذج يبدو أعظم مما هو في الواقع، في تجربة نمطية يؤخذ الطفل من فصله الدراسي ويقاد إلى غرفة يلتقي فيها بأشخاص بالغين غير مألوفين له وبالطبع فإن الطفل يشعر بشئ من الإرتباك ويبحث عن الطريقة الصحيحة للتصرف فإذا رأى على سبيل المثال نموذجا يمتدح لمناقشة الأخلاق في ضوء نتائجها فإن الطفل يستدل على أنه يفترض أن يفعل نفس الشئ Cown) etal,1969) منظرو التعلم الإجتماعي على وعي بهذه المشكلة وغالبا ما يفعلون ما يستطيعون لإستبعاد أية ضغوط إصطناعية شكلية، وبالإضافة إلى ذلك فإن بعضهم بدأ إستكشاف كيف تطبق النمذجة في الحياة اليومية (Grusec and Abramovitch,1982).

بالنسبة لنا فإن القضية الأهم هي تلك التي تفصل بين باندورا وعلماء نفس النمو الذين يعتبرونه مبالغا جدا في بيئيته وليس معنى ذلك أن معظمهم ينكر أثر البيئة، إنهم يسلمون بأن البيئة تؤثر في السلوك وغالبا بالطرق التي حددها باندورا، لكنهم يضعون قيمة عالية على النمو الذي ينطلق من خلال الطفل نفسه، من خلال دفع نضجه الداخلي وإهتماماته التلقائية بالعالم المحيط به، وباندورا حسب إعتقاد علماء نفس النمو يقلل من أهمية مثل هذا النمو.

ولقد كان البياجيون هم الأكثر تورطا في الجدل مع باندورا من بين علماء نفس النمو، حيث يعتقدون أن الأطفال يتعلمون من خلال إهتماماتهم التلقائية بالأحداث الجديدة نسبيا، لكن باندورا (1986,pp.180-182) يرفض هذا القول، ويقول بأن الأطفال يتعلمون حقيقة للحصول على التدعيم مثل المديح الذي قد يقدمونه فعليا لأنفسهم، لكن بحوث باندورا نفسه قد تتناقض مع أقواله، إذ ظهر في العديد من تجاربه أن كانت النماذج تؤدى ما أسماه سلوكا حديثا أو متفردا نسبيا .(Bandura,1962,252;1965;116) فالنماذج تضرب المرائس، تتجول في المكان، تسقط الأشياء من على الرفوف، تنهمك في سلوك تهريجي غريب، هذه السلوكيات تبدو حدسيا قد صممت لكي تسيطر على خيالات أطفال في عمر الرابعة وفي العديد من التجارب أظهر الأطفال إستمدادا لتجريبها حتى ولو لم يكن هناك تدعيمات يمكن الحصول عليها، (Bandura,1965b)، (Bandura etal,1963;Bandura and Huston,1961) من المحتمل تماما أن الأطفال أعادوا مثل هذه السلوكيات لشعورهم داخليا أنها مثيرة، فمتغيرات التدعيم يمكن أن تزيد أو تغير من التقليد لكن من المؤكد أن الإهتمامات التلقائية بالأحداث الجديدة نسبيا يمكن أن تكون أيضا أحد متغيرات الموقف.

يزعم باندورا أن فكرة الحداثة النسبية لا تتفق مع الملاحظات اليومية (1986,PP 180-182) فلو أن الفرد يتعلم خلال إهتماماته الداخلية بالأحداث الجديدة نسبيا فإنه يكون في حالة تعلم طول الوقت لأنه باستمرار يواجه معلومات جديدة نسبيا. في الحقيقة إن الفرد يقيد تعلمه مع ذلك في مجال أو مجالين من مجال خبراته الوظيفية مثلا. البياجيون مثل (Kamii,1980) ونمائيون آخرون (مثل(Montessori,1936b) يمكن أن يوافقوا على أن الفرد يبدو إلى حد ما غير مبال عندما يتعلق الأمر بالتعلم، لكن هذه الملاحظة لا تثبت أن الفرد ليس لديه إهتمامات داخلية بالعالم المحيط، فضلا عن أن هذه الملاحظة توضح أن حب الإستطلاع الطبيعي عند الطفل قد أخمد أو إختنق. الأطفال من وجهة النظر النمائية يبدأون الحياة مفعمين بالحماس للتعلم وخلال السنوات القليلة الأولى يتعلمون الكثير جدا بمعرفتهم دون تعليمات الكبار، عندئذ يمسك الكبار بهم يرسلونهم إلى المدارس ويتولون مسئولية توجيه حياتهم ويقدمون لهم تعليمات إجتماعية ويزودونهم بالنماذج المؤثرة وأيضا يعلمونهم في ماذا يفكرون وكيف، والأطفال في محاولة منهم لإرضاء الكبار نتيجة شعورهم بالضغط، يقدمون الإجابات التي يريدها الكبار كإجابات صحيحة وكنتيجة لذلك يتوقف الأطفال عن الثقة في أحكامهم الخاصة ويفقدون الإثارة الناتجة عن إكتشافاتهم الخاصة.

يقول باندورا أنه يعتقد في التعلم المدفوع ذاتيا لكن من نوع آخر، إذ أن الأفراد حسب إعتقاده لا يتعلمون إستجابة لإهتماماتهم الداخلية بالعالم ولكن لتحقيق أهدافهم الداخلية ومستوياتهم، الأطفال يستدخلون المستويات الخارجية ويقومون بعمل تقييمهم الذاتي الإيجابي القائم على إنجازهم لهذه المستويات فمثلا طالب جامعي يدرس للإمتحانات قد لا يرضى عن نفسه إلا إذا شعر بأنه متأكد من سيطرته بدرجة كافية على المادة الدراسية بحيث تسمح له بالحصول على الإمتياز. باندورا يجعل التعلم يبدو كعملية وعي ذاتي إلى حد كبير، المتعلم من وجهة نظره يبدو على الأقل مهتما بتقدمه الشخصي كما يبدو مهتما بالمادة نفسها وهذا بالتأكيد صحيح بالنسبة لقدر كبير من التعلم ومع ذلك فإن المفكرين والمبدعين ينهمكون في أعمالهم بوعي ذاتي أقل إنهم ينسون أنفسهم ويستغرقون كليا فيما بين أيديهم من موضوعات (Dewey,1976,p.173;Tessori,1936a; Musslow,1970p.45,65) مثل الأطفال الصغار فإن المبدعين يهتمون بالتعلم من أجل التعلم والبياجيون ونمائيون آخرون يحبون لنا أن نكتسب هذا النوع من التعلم.

يعتقد البياجيون أيضا أن باندورا قد أغفل أهمية البنى المعرفية أو المراحل، باندورا

كما رأينا يعترف بأن المهارات المعرفية تضع حدودا لما يمكن أن يقلده ويتعلمه الطفل لكنه لا يعتقد أن المهارات المعرفية يحسن أن توصف كبنى مرحلية واسعة بل أنه يعتقد أن المعرفة مؤلفة من عناصر بسيطة كثيرة مثل عدد كبير من مهارات محددة منعزلة، ولقد تلقى موقف باندورا دعما في السنوات الأخيرة (Flavell,1985,p.290-295) لكن مفهوم المرحلة العامة ليس من الأمور المتعذر الدفاع عنها كما حاول أن يصوره. فكما ناقشنا في الفصل السادس عن بياجيه، هناك أسباب تدعو للإعتقاد بأن مراحل بياجيه صادقة رغم ما فيها من مشاكل وبحوث التعلم الإجتماعي نفسها في بعض المناسبات تسلم بوجود المراحل العامة لدى الأطفال، وعلى سبيل المثال (Liabert etal,1969) وجد أن فتيان الرابعة عشر وليس أطفال السادسة أو الثامنة يمكنهم تقليد قاعدة نحوية، لقد كان الأطفال الأكبر قادرين على التوصل إلى القاعدة الكامنة وراء سلوك النموذج بسبب ما لديهم من إمكانيات التفكير المجرد التي يفتقدها الأطفال الأصغر، حيث أنهم كانوا قد وصلوا فيما يبدو إلى العمليات الشكلية.

ينبغي أن نقول إذن أن باندورا قلل من أهمية المتغيرات النمائية، كما يبدو أنه قد أغفل بالتأكيد المدى الذي يمكن أن يصل إليه الأطفال في تعلمهم بأنفسهم إنطلاقا من إهتماماتهم الداخلية بالعالم المحيط بهم، كما أغفل أيضا مدى تأثر النمذجة بمراحل النمو ورغم ذلك فإن باندورا قد أضاف إلى نظرية التعلم إضافات جوهرية وأسهم بنصيب ضخم في الجهد المبذول نحو فهمنا لكيفية تشكيل العوامل البيئية للسلوك.



الفصل العاشر

النظرية الاجتماعية التاريخية للنمو العقلي عند فيجوتسكي

مقدمة بيوجرافية

يركز هذا الكتاب على المنظرين الذين ينتمون للتوجه النمائي، أولئك الباحثين الذين يرون أن التغيرات النمائية تتم وفقا لقوى داخلية في الأساس، مثل جيزيل الذي أكد على عوامل النضج الداخلي، وبياجيه الذي رأى أن الاطفال يتوصلون الى ما يكتشفونه بأنفسهم، وعلى عكسهم تعرضنا أيضا لأفكار منظري التعلم الذين أكدوا على دور البيئة الخارجية.

قد لا يوافق بعض القراء على مثل هذا التقسيم، وقد يتساءلون عن سبب نظرتنا للنمو في أحد الاتجاهين وعما اذا كانت هناك نظرية تستطيع تحديد الدور الرئيسي لكل من القوى الداخلية والخارجية؟ إن بناء مثل هذه النظرية المتكاملة يعتبر هدفا يستحق كل الجهد، لكن قلة هي التي حققت قدرا من التقدم في سبيله، ولقد رأينا في الفصل السابق كيف اعتبر باندورا ان السلوك يخضع لمحددات متعددة ويتأثر بمتغيرات داخلية وخارجية معا، لكنه مع ذلك استمر في تقليل وجهة نظر النمائيين حول كيفية حدوث التغيرات النمائية من داخل الفرد، كما أننا سوف نناقش في الفصول التالية أساليب فرويد وأريكسون في دمج القوى الداخلية والخارجية في نظريتهم عن التحليل النفسي، لكن الحقيقة أن المنظر الرئيسي في اطار النمو العقلي الذي توفر لديه التقدير العميق لكل من القوى النمائية والقوى البيئية كان فيجوتسكي الروسي (١٨٩٦-١٩٣٤).

قرأ فيجوتسكي الكتابات الاولى لجيزيل وويرنر وبياجيه واعترف بأهمية النمو الداخلي الذي تحدثوا عنه، في نفس الوقت كان فيجوتسكي ماركسيا يعتقد بأننا لا نستطيع فهم البشر الا في سياق البيئة الاجتماعية التاريخية وهكذا حاول فيجوتسكي تكوين نظرية تسمح بالتأثير المتبادل بين خطي النمو، الخط الطبيعي الذي يبزغ من الداخل والخط التاريخي الاجتماعي الذي يؤثر من الخارج، (Vygotsky, 1931 a,p.17).

لم يحقق فيجوتسكي سوى نجاحا جزئيا حيث وضع فقط هيكلا لنظرية متكاملة في النمو حين وافته المنية عن عمر يبلغ الثامنة والثلاثين اثر مرض صدري ومع ذلك فإن كثيرا من علماء النفس يعتقدون أننا لو توصلنا الى بناء نظرية متكاملة فإن بناءها لن

يقوم الا على ما أرساه فيجوتسكي.

نشأ ليف سيمينوفيتش فيجوتسكي في جومل، أحد موانيء غرب روسيا وكان أبوه أحد رجال البنوك وكانت أمه مدرسة أنفقت معظم حياتها في تربية أبنائها الثمانية وقد أحبت فيها الأسرة مناقشاتها المثيرة والتي انعكست على فيجوتسكي الصغير حتى إن اصدقاءه كانوا يطلقون عليه "الأستاذ الصغير" في مطلع مراهقته لأنه كان يقودهم في مناقشاتهم ومحاكماتهم الوهمية وجدلهم، أحب فيجوتسكي أيضا قراءة التاريخ والأدب والشعر (Wertsch, 1985, pp.3-4) وفي عمر السابعة عشر أراد فيجوتسكي الإلتحاق بجامعة موسكو، لكن لكونه يهوديا كان عليه أن يصارع مع النسبة التي حددتها الحكومة لدخول اليهود الجامعة وهي ٣٪، وكان فيجوتسكي على يقين من تفوقه لكن قبل أن ينتهي من اختباراته حول وزير التعليم نظام نسبة دخول اليهود الى القرعة، عندها شعر فيجوتسكي انه فقد الأمل لكنه نال مكانا بمحض الصدفة، وفي الجامعة تخصص في القانون لكنه اجتاز عددا كبيرا ومتنوعا من المقررات في مجالات أخرى وكذلك عددا من مقررات جامعة الإشكيتازي حيث كان يعمل فيها عدد من الأساتذة المطرودين من جامعة موسكو بسبب مواقفهم المعادية للقيصر وحصل فيجوتسكي على درجته الجامعية في القانون من جامعة موسكو في عام ١٩١٧، وعاد الى موطنه في جومل (Wertsch, 1985, pp.5-6).

فيما بين ١٩١٧ (عام الثورة الشيوعية)، ١٩٢٤ علم فيجوتسكي الأدب في مدرسة ثانوية وعلم النفس في كلية محلية لاعداد المعلم وأصبح مهتما في تعليم العاجزين جسميا، كما اشتغل في تحضير الدكتوراه في مجال سيكولوجية الفنون وأصيب خلال هذه الفترة بمرض السل (1985,pp 5-6) وفي السادس من يناير ١٩٢٤ انتقل فيجوتسكي الى ليننغراد لتقديم محاضرة في سيكلوجية الوعي وكان للوضوح والتوهج الظاهر في خطاب الشاب المجهول القادم من الأقاليم الأثر الفعال على النفسانيين من بين الحاضرين ومن بينهم لوريا (١٩٠٢-١٩٧٧) الذي أوصى بإلحاق فيجوتسكي بإحدى وظائف معهد علم النفس في موسكو وخلال سنته الأولى هناك أنهى رسالة الدكتوراه (1985,p.8) وتحول الى نجم ساطع في موسكو بسرعة لدرجة أنه عندما كان يحاضر كان بعض الطلاب لا يجدون فرصة الاستماع له إلا وقوفا في الطرقات أو الاستماع من النوافذ، وعندما كان يسافر كان بعض الطلاب يكتبون الشعر حول رحلته ولقد أثار فيجوتسكي هذا الحماس ليس فقط بسبب أفكاره المثيرة لكن لأنه كان يقود مجموعة من شباب الماركسيين في مهمة تكوين علم نفس جديد يساعد في بناء مجتمع

اشتراكي جديد (1985,p. 10) وربما لإحساسه بأن حياته قصيرة فقد اشتغل بسرعة شديدة حيث كان يقرأ ويحاضر ويقود مجموعات البحث بأسرع ما يمكن، وكذلك يسافر كثيرا لمساعدة الإكلينيكيين في التعامل مع الاطفال والكبار من ذوي الاضطرابات العصبية ولقد كان جدوله اليومي مزدحما لدرجة أنه لم يكن يكتب إلا بعد الثانية بعد منتصف الليل عندما يقتنص بضع ساعات هادئة لنفسه، وخلال سنواته الثلاثة الأخيرة اشتد عليه المرض حتى أنه كان يرقد أياما من شدة الارهاق ومع ذلك فقد استمر يعمل حتى مات (1985,pp 12-14) .

نشر القليل من كتابات فيجوتسكي بعد وفاته بوقت قليل في ١٩٣٤، لكن الحكومة السوفيتية حرمت كتاباته من ١٩٣٦-١٩٥٦ وكان أول الأسباب أنه أجرى بعض البحوث مستخدما اختبارات الذكاء التي أدانها الحزب الشيوعي، في الحقيقة أن فيجوتسكي إنتقد الاستخدام المتعارف عليه لإختبارات الذكاء واستخدمها بطرق جديدة لكن مثل هذه التفاصيل الدقيقة لم تدركها السلطات ولحسن الحظ أن زملاء وتلاميذ فيجوتسكي حافظوا على أعماله، وخلال العقد الماضي أو ما حوله أصبح هنالك إهتمام أكبر بأفكار فيجوتسكي في الغرب وسوف يتزايد هذا الاهتمام بالطبع كلما تمت ترجمة أعمال فيجوتسكي من اللغة الروسية (Cole and Scribner; 1978, Kosulin, 1986, pp. 10-17).

وجهة النظر الماركسية في الطبيعة الانسانية

طالما أن فيجوتسكي حاول أن يخلق علم نفس ذو توجه ماركسي فإنه قد يكون مفيدا أن نتعرف بإختصار على بعض أفكار كارل ماركس (١٨١٨-١٨٨٣) حول الطبيعة الانسانية قبل مناقشة فيجوتسكي بالتفصيل، وتعليقات ماركس حول الطبيعة الانسانية محدودة نسبيا وقد ظهرت في كتاباته الأولى (Marx, 1944; 1945; Marx and Angles, 1946). ذكر ماركس أن للانسان حاجاته البيولوجيه لكنه أكد على إمكاناته في استخدام الأدوات والانتاج وعبر اختراع واستخدام الأدوات يسيطر الانسان على البيئة ويشبع حاجاته، وعلى نحو مثالي، يحقق أعمق امكانياته الإبداعية، والانتاج حسبما أكد ماركس هوعملية اجتماعية واضحة، فالناس يرتبطون مما لزرع وحصد المحاصيل ولتبادل السلع وتشغيل الآلات وهكذا. أما فيما وراء مثل هذه التعليقات فلم يكن لدى ماركس سوى القليل ليقوله حول الطبيعة الانسانية، حقيقة إنه حث على أنه من الخطأ وصف الطبيعة الانسانية بشكل مجرد وبعيدا عن السياق التاريخي - الاجتماعي لها، فرغم ن البشر يتمايزون حسب امكاناتهم في استخدام الأدوات والإنتاج التكنولوجي وتبعا للظروف التي يعملون ويغيرون التاريخ في ظلها، الا أن أعمال فناني العصور

الوسطى على سبيل المثال كانت مختلفة تماما عن تلك التي واجهها عمال المصانع في القرن ١٩، ولكي نفهم الناس علينا أولا أن نفهم التاريخ وديناميات التغير التاريخي (Marx, 1945, pp 1079, Marx and Angles, 1946, pp.118-129)، والتاريخ من وجهة نظر ماركس عملية ديالكتيكية أو جدلية أي سلسلة من الصراعات والحلول، قوى جديدة للانتاج (مثل أساليب أو طرق جديدة للانتاج) تواجه صراعا مع نظام اجتماعي قائم وبالتالي ينشأ نظام اجتماعي جديد، في القرنين ١٨، ١٩ في أوربا وفرت المصانع الجديدة الفرصة للطبقة الرأسمالية الناهضة لكي تجمع في سرعة فائقة رأسمالها لكن النظام الاقطاعي القديم تصدى لها وكانت نتيجة الصراع التخلص من النظام الاقطاعي وتأسيس النظام الجديد نظام المشروع الحر الذي سمح للرأسماليين بتكوين أقصى ما يسعون اليه من رأس المال (Marx, 1859; Marx and Angles, 1972, pp. 336-340; Mills,1962,PP.82-83).

ولقد اعتقد ماركس أن الفترة التي عاشها – في النصف الثاني من القرن ١٩ – كانت تمر في مرحلة جديدة من التاريخ الديالكتيكي، حيث بدأ التقدم التكنولوجي في الاحتواء داخل نظام المشروع الحر، ولحل هذا الصراع ينبغي أن تقوم ثورة شيوعية يتولى فيها العمال أمر الصناعة وينظمونها من أجل مصلحة الجميع، ولقد سبق لنا أن تعرضنا لمفهوم الديالكتيك (الصراع والحل) في الفصل السادس، ولقد أخذه ماركس مثل آخرين عن هيجل لكن ماركس استخدمه بطريقة مختلفة تماما.

تحدث الجدلية التاريخية عند هيجل في ظل الوعي والفكر، وجهة نظر ما تتصارع مع وجهة نظر معاكسة لها مما يؤدي الى التوصل الى فكرة جديدة، لكن ماركس على النقيض من ذلك اعتقد أن صراع الأفكار شبه اصطناعي وأن الصراع الحقيقي الذي يحدث هو صراع اجتماعي اقتصادي، وفي الحقيقة ان معظم الأفكار والقيم هي مجرد تبرير لإهتمامات اجتماعية أو مصالح اقتصادية معينة، لقد امتدح لوردات العصور الوسطى الولاء والشرف، كما رفعت الرأسمالية الناشئة شعارات الحرية والمنافسة الحرة، واعتقد كل منهما انه يعبر عن أعلى ما لديه من القيم، في الحقيقة أن كلا من المجموعتين كان يطلق الآراء لتبرير مصالحهم الاجتماعية والاقتصادية. انتقد ماركس إذن وبشدة هؤلاء الباحثين الذين حللوا طبيعة الوعي (الأفكار –القيم – وجهات النظر) وكأن لهذه الأمور وجودها المستقل. إن ما يفكر فيه الانسان – كما يقول ماركس – يعتمد على حياته المادية، الطريقة التي يعمل وفقا لها، الإنتاج، تبادل البضائع، كل ذلك في لحظة معينة من التطور التاريخي، لكن ليس محتوى التفكير فقط هو الذي يعتمد

على التطور التاريخي، بل إن القدرات المعرفية للجنس البشري أيضا قد تغيرت نتيجة التطور التاريخي خاصة في المجال التكنولوجي، وكان ذلك على الاقل هو موقف شريك ماركس فردريك أنجلز (١٨٢٠-١٨٩٥) الذي أكد بقوة على أن الاستخدام المبكر للتكنولوجيا هو الذي منح الإنسان فرصة بزوغ سماته المتفردة مثل الذكاء واللغة وبشكل متقدم.

وجهة نظر أنجلز في استخدام الإنسان للأدوات وأثره على التطور الانساني.

طبقا لأنجلز (Angles, 1925, p.49) فإن أسلافنا تمكنوا من استخدام الأدوات عندما هبطوا من على الاشجار وبدأوا حياتهم على مستوى الأرض، هذا النمط الجديد من الحياة مكنهم من أن يقفوا في استقامة ويحرروا أيديهم ويستخدموها في التعامل مع الصخور، وما أن بدأ الانسان في صناعة الادوات حتى إتسع عقله فبدأ يكتشف خصائص جديدة للأشياء المادية الطبيعية مثل خصائص الصخور والاخشاب كالقابلية للقطع وغيرها، وبحيث أصبح الإنسان على وعى - مهما كان ضبابيا في البداية - بالمبادئ العلمية الكامنة في استخدام الأدوات مثل مبادئ الرفع، الكتلة، القوة وغيرها. استخدام الأدوات أيضا قاد الى صيغ جديدة من التعاون والاتصال، فكلما تقدمت التكنولوجيا كلما اكتشف الإنسان مزايا العمل في جماعات وعلى سبيل المثال وجدوا أنه يمكنهم بناء كوخ أو قارب بطريقة أكثر فعالية إذا ما ضموا قواهم لبعضها، لكنهم خلال ذلك احتاجوا الى طريقة ما للإتصال أبعد من مجرد الأصوات والإشارات، لقد أرادوا أن يصدروا لبعضهم تعليمات أو مطالب مثل "لليمين در" أو "إجذب بشدة أكثر". "لقد وصلوا الى النقطة التي ينبغي عليهم عندها أن يقول كل منهم شيئاً للآخر (Angles, 1925, p.232) وهكذا تطور الكلام بينهم، وبشكل عام أكثر، لقد طورت التكنولوجيا توجها جديدا نحو البيئة، بالأدوات في الأيادي، لم يعد الإنسان يقبل البيئة كما وجدها لأنه يستطيع أن يغيرها، ففي نقطة معينة على سبيل المثال، توقفوا عن التقاط الثمار كلما وجدوها وبدأوا في تهيئة الارض وزراعتها بما يشاءون من المحاصيل، هذا التوجه الجديد طور التخطيط والنظرة المستقبلية، لأن الزراعة الناجحة تتطلب من الإنسان أن يخطط لشهور ولسنوات قادمة، مثل هذه النظرة المستقبلية كما لاحظ أنجلز لم تتطور لتصبح امكانية لدى الانسان يمارسها كما ينبغي، ومع ذلك فما أن رأى الإنسان قوة الأدوات والتكنولوجيا حتى بدأ في تغيير البيئة طبقا لخططه وتصميماته.

نظرية فيجوتسكي حول "الأدوات النفسية"

طبقا لوجهة النظر الماركسية فإننا لا نستطيع أن ندرس الطبيعة الإنسانية في الفراغ كشيء ثابت محدد ولا نهائي، إمكانات الإنسان حسب أنجلز قد تغيرت كنتيجة للتطور التاريخي خاصة التطور التكنولوجي وخلال تطوير الإنسان لأنواع جديدة من الأدوات التي يتعامل بها مع البيئة تطور وعيه بخصائص الأشياء وتطورت لديه طرق جديدة للتعاون والإتصال والتخطيط والرؤى المستقبلية. ان المزيد من التطور التكنولوجي سوف يسفر بلا شك عن المزيد من التغيرات في المعرفة الإنسانية. ولقد كان فيجوتسكي بالغ التأثر بكتابات أنجلز حول استخدام الأدوات وحاول أن يمتد باستبصاراته، فطالما أن البشر قد طوروا أدواتهم للسيطرة على البيئة فإن فيجوتسكي يرى أنهم قد خلقوا أيضا أدوات نفسية للسيطرة على سلوكهم الخاص، على سبيل المثال إستخدم الانسان البدائي العصى المسنونة والحبال المعقودة لتذكره بالاحداث مثلما يربط شخص خيطا على شكل حلقة حول إصبعه هذه الايام. بعدها وخلال التطور الثقافي، ابتكر الانسان أدوات عقلية أخرى، حيث بدأ المسافرون في استخدام الخرائط لتساعدهم في اقتفاء أثر الطرق والتخطيط للتوسع المستقبلي، وقد أسمى فيجوتسكي الادوات النفسية المختلفة التي يستخدمها الفرد للمساعدة في التفكير والسلوك باسم العلامات أو الاشارات وقال إننا لا نستطيع فهم التفكير الانساني دون اختبار العلامات التي تزودنا بها ثقافاته (Vygotsky, 1930, pp.39-40).

ويعتقد فيجوتسكي أنه لا شك في أن الاشارة الوحيدة الأهم هي نظام الكلام، فالكلام يخدم العديد من الوظائف، لكن أكثرها أساسية هي أنه يحرر الفكر والإنتباه من الموقف الراهن أي من المثير المسيطر علينا في هذه اللحظة لأن الكلمات يمكن أن ترمز للأشياء والاحداث التي تذهب وراء الموقف الحاضر ولأن الكلام يمكننا من أن نرتد الى الماضي وأن ننظر الى المستقبل، وكمثال (Vygotsky, 1930, p.26; Luria 19, 76, p.10) أسرة زراعية تعرضت خضرواتها لغارة من أحد الحيوانات ولفترة وجيزة كان رد الفعل لدى كل فرد من أفراد العائلة ببساطة وحسب الموقف الراهن أن يحاول طرد الحيوان كلما حاول أكل الخضر، لكن بعد فترة جلس أفراد الاسرة وتناقشوا في حل يدوم على المدى البعيد، تحدثوا عن بناء سور جديد وكم ينبغي أن يكون ارتفاعه، وهل من المناسب أن يطوقه خندق، أحد أفراد العائلة شارك بفكرة كان قد سمعها من جار لهم منذ بضعة شهور، وباستخدام الكلمات لترمز للأشياء والأحداث التي لا تكون حاضرة مثل "سور"، "خندق"، "حديث الجار"، طورت الأسرة خطة لبناء سور أعلى يحمي ممتلكاتهم.

عندما يستخدم البشر الإشارات، يقول فيجوتسكي، يدخلون في سلوك وسيط، أي أنهم لا يستجيبون فقط للمثيرات البيئية انما يكون سلوكهم متأثرا أو تتوسطه إشاراتهم أيضا، في المثال الحالي نرى أن الأسرة لا تستجيب مباشرة للمثيرات البيئية (الحيوان) لكنها تسلك على أساس خطة مصاغة لفظيا "حسنا، لقد قررنا بناء سور بارتفاع عشرة أقدام" (1930, pp. 19-40).

إن اكتساب الكلام له أهمية كبيرة بالنسبة للطفل حيث يمكنه من المشاركة بذكاء في الحياة الاجتماعية لجماعة ما، لكن الكلام يحقق ما هو أكثر من ذلك، إنه يسهل عملية التفكير الفردية الخاصة للطفل، فعند عمر الثالثة أو الرابعة لاحظ فيجوتسكي أن الاطفال يبدأون في استرجاع الحوار الذي دار بينهم وبين الآخرين، يسترجعونه مع أنفسهم منفردين، في البداية يفعلون ذلك بصوت عالي، ونستطيع أن نسمع أطفالا وهم يلعبون يقولون أشياء مثل "انني أتعجب أن تذهب هذه العجلة ، هل هي هنا " بعد فترة وفي حوالي السادسة أو السابعة يعتقد فيجوتسكي أن قدرتنا على الكلام لأنفسنا أي أن نفكر بمساعدة الكلمات تسهم بشكل ضخم في إمكاناتنا على التفكير.

إشارتان هامتان أخريتان هما الكتابة والنظام العددي، لقد كان اختراع الكتابة إنجازا بشريا عظيما، مكن الانسان من الاحتفاظ بسجلات دائمة للمعلومات ومع ذلك فإنه بالنسبة لأغلب الاطفال تبدو مسألة تعلم الكتابة (أو القراءة) صراعا حقيقيا لأن الكتابة تضطر الأطفال لأن يخلعوا أنفسهم من الكلام التعبيري الجسدي الذي يأتيهم بشكل طبيعي تماما وأن يستعملوا رموزا مجردة للدلالة على الكلمات. إن تعلم الكتابة يحتاج عادة الى قدر كبير من التعليم الرسمي (Vygotsky, 1934, p.181; 1935, p.105).

النظام العددي أيضا له أهميته الكبرى في التطور الانساني، ويقول فيجوتسكي، إن الانسان البدائي اخترع النظام العددي عندما وجد أنه غير قادر على تحديد كمية الاشياء مثل الخضروات أو القطعان بمجرد النظر، لقد احتاجوا الى مجموعات من الرموز لكي تساعدهم على العد مثلا البابوس في غينيا الجديدة اخترعوا طريقة للعد باستخدام أصابعهم وأجزاء كثيرة من أجسامهم للتعبير عن كم الاشياء، وكلما تطورت المجتمعات طوروا نظما عددية أخرى مثل المعداد والتدوير المكتوب كما تزايد أيضا تعاملهم في الكميات بطرق نظرية ومجردة بعيدا عن الاشياء المعنية، والجبر على سبيل المثال يتعامل مع تصنيفات كمية عامة حتى بدون استخدام أرقام محددة، إذا كانت أ + ١٠ = ب فإن أ= ب – ١٠ ، بصرف النظر عن القيمة المحددة لكل من أ ، ب. إن السيطرة على الجبر والاستخدامات النظرية الاخرى للأرقام مثلها مثل السيطرة على

الكتابة والقراءة تتطلب عادة تعليما رسميا محددا، (John-Steiner and Souberman, 1978).

ويقول فيجوتسكي أن أنظمة الاشارات الثقافية لها تأثير كبير على النمو المعرفي، تأثير أغفله كثيرون من علماء نفس النمو مثل جيزيل وبياجيه. لقد نظر جيزيل وبياجيه للنمو كما لو كان يأتي من الطفل وحده، من استعدادات النضج الداخلية لديه أو من الاكتشاف التلقائي، ويسلم فيجوتسكي بأن مثل هذا النمو الداخلي أو الطبيعي مهم وأنه يسيطر على النمو العقلي خلال السنتين الأوليين أو ما حولهما لكن بعد ذلك يتأثر النمو العقلي بقوة بالخط الثقافي للنمو بالنظم الاشارية التي تزوده بها ثقافته. في الحقيقة إن كل القوى الإنسانية المتفردة في التفكير، تلك القوى التي تميزنا عن الأجناس الاخرى كان من المستحيل أن يحدث بدون الكلام وغيره من النظم الاشارية.

فكر فيجوتسكي أيضا في أن المستويات الأعلى من التفكير، مستويات التجريد المطلق أو الاستدلال النظري تتطلب تعليما للكتابة والحساب وأنواع أخرى من المفاهيم المجردة، قد يتمكن الأطفال من التوصل الى بعض المفاهيم بأنفسهم خلال خبراتهم اليومية، لكنهم لن يستطيعوا تطوير صيغ التفكير التجريدي المطلق دون تعلم نظم إشارية مجردة، وطالما أن مثل هذا التعليم غير منتشر الا في المجتمعات المتقدمة تكنولوجيا سوف نجد أن التفكير المجرد منتشر فقط في هذه المجتمعات، (Vygotsky, 1934, pp.103-206; 1935.p. 90; Luria, 1976, 8; 161)، في عام ١٩٣١ أتيحت لفيجوتسكي فرصة نادرة لإختبار فرضه الأخير، إن التفكير المجرد هو نتاج التطور التاريخي-الاجتماعي ذي المستوى المتقدم نسبيا، في هذا الوقت كانت هناك مناطق بعيدة متعددة في الاتحاد السوفيتي تشمل وسط آسيا، حيث كان الفلاحون يعيشون نظاما إقطاعيا ولا زالوا، وحيث كان الفلاحون يعملون في مزارع صغيرة معتمدين كلية على ملاك أثرياء ولوردات إقطاعيين ومعظمهم أميين. الحكومة السوفيتية الجديدة في محاولتها لتطوير الأمة بكاملها الى دولة اشتراكية حديثة أنشأت مزارع جماعية حيث يلتقي فيها الفلاحون في جماعات لتخطيط الانتاج وحساب العائد وغيرها، كما نظمت الحكومة للفلاحين فترات دراسية قصيرة لتعلم الكتابة والقراءة وأيضا الاستخدام النظري لمبادئ الحساب والأعداد ولأن الحكومة في ١٩٣١ كانت لا تزال في مرحلة إعداد هذه البرامج فلقد وجدها فيجوتسكي فرصة لكي يقارن بين العمليات العقلية لدى البالغين الذين انخرطوا في الصيغ الحديثة للحياة الاجتماعية وبين أولئك الذين لا زالوا يعيشون بالأساليب القديمة. الحقيقة أن فيجوتسكي نفسه كان مريضا جدا

لدرجة تمنعه من أن يقوم بالبحث الميداني لكنه شجع لوريا وآخرين على القيام به، في أحد جوانب الدراسة كان القائمون على المقابلات يقدمون بعض قضايا القياس المنطقي مثل "في الشمال البعيد، حيث الجليد، كل الدببة تكون بيضاء، نوفايا في الشمال البعيد، ما هو لون الدببة هناك" ولقد رفض الافراد الأميين التعامل مع السؤال بطريقة نظرية، وكانوا يقولون أشياء مثل " أنا لا أعرف ما لون الدببة هناك، أنا لم أذهب هناك أبدا" (1976, p.111) وعندما ضغط عليهم الفاحص طالبا أن تكون الاجابة على أساس من كلماته، كان الفلاحون يستمرون في رفض الذهاب لأبعد من خبراتهم الشخصية مثلما قال أحدهم "إن كلماتك يمكن الاجابة عليها فقط من طرف شخص ذهب الى هناك، ولو أن شخصا لم يكن هناك فإنه لا يستطيع أن يقول شيئا ردا على كلماتك" (1976, p.109)، أما أولئك الذين بدأوا المشاركة في البرامج الجديدة – فعلى العكس – كانوا على استعداد للتعامل مع القياس المنطقي على أساس نظري وأجابوا عليها بشكل صحيح (1976, p.116).

هذه الدراسة لا تعتبر كاملة نظرا لأنها لم توضح المجالات المحددة للتغير التاريخي الذي ترتب عليه التغير الكبير في تفكير الفلاحين، هل كان العامل الرئيسي هو انخراط الفلاحين في تعلم القراءة والكتابة ومبادئ الحساب أم الالتحاق بالتعليم عموما، أم أن العامل الرئيسي كان التخطيط في المزارع الجماعية، لكن مثل هذه الأسئلة تركت لباحثين آخرين مثل (Scribner and Cole, 1981)، ومع ذلك فإن الدراسة دعمت دعوى الماركسية بأن العقل هو نتاج التطور الاجتماعي – التاريخي، وقد أشارت الدراسة الى أننا لا نستطيع مناقشة مبادئ التفكير أو النمو العقلي بشكل جوهري في فراغ كما يفعل علماء النفس عادة. إننا في حاجة الى دراسة الثقافة التي ينمو الطفل في إطارها والنظم الإشارية التي تزوده بها حيث يقول فيجوتسكي "لو أن فردا يغير أدوات التفكير المتاحة للطفل فإن عقله سوف تكون له بنية مختلفة جذريا" (John Steiner adn Souber-man, 1978, p.126)، وعلينا أن نلاحظ أنه ليس كل علماء النفس الماركسيين يدعمون في حماس أفكار فيجوتسكي، إذ أن كثيرا من هؤلاء الماركسيين يقولون أن فيجوتسكي قد بالغ في استعارة "الأدوات" لأبعد من اللازم، لأن الأدوات حسب قولهم تعنى الادوات الحقيقية وليس الكلام أو الكتابة أو الحساب أو غيرها من الأدوات النفسية حسب تسميته (Kouzulin, 1986, p.1)، لكن بصرف النظر عن موقف فيجوتسكي كماركسي فقد وجه علم نفس النمو الى اتجاه جديد، لقد إعترف فيجوتسكي بدور القوى الداخلية لكنه أشار الى أن الفهم الكامل للنمو العقلي يتطلب دراسة الأدوات النفسية

التي تزودنا الثقافة بها والتي يتوقع أن يستخدمها الطفل.

هاتين القوتين، الداخلية والثقافية، تبدوان عموما متعارضتين، ربما لهذا السبب يؤكد الباحثون عادة على هذا العامل أو ذاك وليس الاثنين معا. فيجوتسكي على العكس من ذلك ولأنه تتلمذ على النظرية الديالكتيكية وكان مهيأ لأن يأخذ في اعتباره الطرق التي تتفاعل من خلالها القوى المتعارضة وتنتج تحولات جديدة. إن الطفل النامي وهو يحاول أن يكسب العالم من حوله معنى يواجه ثقافة تتوقع منه أن يستخدم نظمها الإشارية المحددة. هذه التفاعلات من الصعب دراستها لتعقيدها وصعوبتها. فيجوتسكي نفسه بدأ البحث فيها وركز على جانب واحد من الجدل وهو الجانب المتعلق بأثر الثقافة على الطفل. في الاقسام التالية سوف نراجع عمله في مجالات اكتساب معينات الذاكرة واستدخال الكلام وأثر الالتحاق بالمدرسة.

معينات الذاكرة

يقول فيجوتسكي أن بعض أولى الأدوات النفسية للأنسان كانت مساعدات أومنشطات الذاكرة وأنه ما زالت لها أهميتها حتى الآن. وقد حاول فيجوتسكي ورفاقه إجراء البحوث العديدة لإكتساب استبصارات حول طرق اكتساب الأطفال لها. في أحد التجارب قام فيجوتسكي بتعليم مجموعة من الاطفال والبالغين أن يستجيبوا بطرق مختلفة كلما رأوا ألوانا مختلفة (Vygotsky, 1931, pp. 70-71)، فطلب منهم أن يرفعوا إصبعا عند رؤية اللون الاحمر، الضغط على زرار عن رؤية اللون الاخضر وهكذا، وكانت المهمة أحيانا سهلة وأحيانا صعبة وفي بعض المواقف كان يقدم ما يساعد على التذكر. في هذه التجربة كان أداء الاطفال الاصغر ما بين ٤-٨ نمطيا كما لو كانوا قادرين على تذكر كل شيء وبصرف النظر عما إذا كانت المهمة سهلة أم صعبة فكانوا يندفعون في الأداء بمجرد سماعهم التعليمات وعندما كان الفاحص يقدم لهم صورا أو بطاقات لمساعدتهم على التذكر كانوا يتجاهلونها عادة أو يستخدمونها بشكل غير صحيح. واختتم فيجوتسكي تعليقه حول هؤلاء الأطفال الصغار بالقول "انهم لا يعرفون بعد حدود امكاناتهم أو كيف يستخدمون مثيرات خارجية لمساعدتهم على تذكر الاشياء" (1931, p. 71). أما الاطفال الأكبر ما بين ٩-١٢ فنمطيا كانوا يستخدمون الصور التي قدمها فيجوتسكي وهذه المساعدات أدت الى تحسين أدائهم، ومما يلفت الانتباه أن إضافة هذه المساعدات لم تسفر عن تحسين أداء الكبار في كل المرات ولكن ذلك لم يكن بسبب أنهم قد أصبحوا مثل الصغار ولا يستخدمون مؤشرات التذكر بل لأنهم الآن يستمعون الى التعليمات ويتخذون لأنفسهم ملاحظات عقلية متقدمة دون الحاجة الى

مؤشرات خارجية (Vygotsky, 1930, pp. 41-45) وفي ضوء معاييرنا المعاصرة فإن هذه التجارب لا تعتبر تجارب رسمية لأن فيجوتسكي ورفاقه لم يختبروا بشكل محدد فروضا موضوعة سلفا، لكنهم استعملوا هذه التجارب لاستكشاف تفكير الأطفال. ولقد جرب الباحثون العديد من الاجراءات وراقبوا كيفية استجابة الأطفال ومن خلال ذلك حاولوا استبصار الخطوات التي يكتسب من خلالها الطفل الأدوات المعرفية الخاصة بثقافته، لكن هذه التجارب غير الرسمية كانت بحوثا رائدة في مجال أصبح مجالا رئيسيا في علم النفس المعاصر وهو مجال ما وراء المعرفة أو ما يعرف بوعي الانسان بالعمليات الخاصة بتفكيره (أو وعي الإنسان بعمليات التذكر لديه ولذا يسمى أحيانا ما وراء الذاكرة) ويحاول علماء نفس معاصرون مثلما حاول فيجوتسكي استكشاف كيف يصبح الأطفال على وعي بتفكيرهم وكيف يستخدمون الأدوات النفسية وما هي استراتيجيات تحسينها (Flavell, 1985, pp. 105-107; 230-238).

التحدث

أكثر الأدوات النفسية أهمية حسبما ذكرنا هي اللغة (Vygotsky, 1930, p.24; 1934, p.256) فاللغة تحرر تفكيرنا وادراكنا من مجال الادراك الراهن، وهذه الحرية هي التي تميزنا عن باقي الأجناس، ولكي نصور هذا الاختلاف، لفت فيجوتسكي انتباهنا الى أحد بحوث كوهلر (Kohler, 1925) حول حل المشكلات عند القرود، حيث وجد كوهلر أنه إذا وضع أحد الافراد موزة في مجال الادراك البصري للقرد فإن انتباهه سوف يتركز على الموزه دون الانتباه لأي شيء آخر إلا بصعوبة، بل إن القرد قد لا يلتفت الى امكانية استخدام عصا ملقاة بجواره ما لم تقع العصا مباشرة في مواجهة الموز أي أن تكون جزءا من مجال الادراك البصري الراهن (Vygotsky, 1930, pp. 35-37; Kohler, 1925, p.38). لكن التفكير الانساني - على العكس من ذلك - يمكن أن ينتظم بحرية أكثر وعلى مدى أوسع وراء الادراك الراهن، والكلام هو الذي يمكننا من فعل ذلك، لأن الكلمات غالبا ما تشير الى أشياء ليست حاضرة، ففي موقف مثل موقف هذا القرد، نسأل انفسنا، أي الأشياء يمكن أن يصل الى الموز، وهل هناك عصا أو شيء يمكن أن يوصلنا اليها، وقد أوضح فيجوتسكي أن القدرة على الاندماج في مثل هذا الحوار الداخلي (أو الديالوج الذاتي) تتطور عبر ثلاث خطوات:

١- تحدث الاشارة الى الأشياء غير الموجودة (غير الحاضرة في مجال الادراك) مبدئيا خلال تفاعل الطفل مع الآخرين. على سبيل المثال قد يسأل طفل عمره عامين أمه أن تساعده في العثور على شيء أو قد تقول له أمه "سوف نذهب الى

الحديقة، عليك أن تأخذ دلوك وجاروفك"، موجهة نظر الطفل الى أشياء لم يكن ينظر اليها.

٢- في عمر الثالثة تقريبا يوجه الطفل لنفسه تعليقات مماثلة أثناء تداوله لألعابه فقد يقول "أين جاروفي"، "أنا أحتاج الجاروف"، ويبدأ في البحث عن أشياء لا تقع في المحيط الراهن له. ويكون هذا الكلام الموجه للذات عاليا لفترة ما، وغالبا ما نسمع الاطفال يتكلمون أثناء اللعب وأثناء مواجهة مشاكلهم. وفي بداية السادسة فإن حديث الطفل الموجه لذاته يصبح تدريجيا أكثر هدوءا واختصارا وأقل قابلية للفهم من طرفنا.

٣- في عمر الثامنة تقريبا لا نسمع هذا الكلام على الاطلاق، لكن حديث الطفل الموجه لذاته لم يختف لقد انتقل فقط الى ما تحت الارض، لقد تحول الى حديث داخلي، الحوار الذاتي الصامت الذي يجريه الانسان مع ذاته (Vygotsky, 1934, p. 26-40).

العملية بصفة عامة إذن هي عملية استدخال للتفاعل الاجتماعي الذي يبدأ كعملية علاقات شخصية بين أفراد، تحدث بين الآباء والطفل ثم تحدث كعملية نفسية تتم داخل الطفل ذاته، ولقد اعتقد فيجوتسكي أن هذا التقدم العام يصف كل النمو في كل العمليات العقلية العليا، كل صيغ التفكير والانتباه التي تعتمد على الاشارات الثقافية، والحقيقة أنه قرر أن التقدم العام يسير وفقا لقانون عام "أي وظيفة للنمو الثقافي للطفل تظهر في المرحلة الواحدة مرتين، أو على مستويين ، مرة على المستوى الاجتماعي، ومرة بعدها على المستوى النفسي" (1931, p. 45)، هذا القانون في نظر فيجوتسكي وأتباعه يعتبر حجر الزاوية في علم النفس الماركسي، فالماركسس لا يبحث عن أصول التفكير داخل الطفل، والذي يظهر بعفوية من عقل الطفل، لكن في التواجد الاجتماعي الخارجي وكيف يتعلم صيغ السلوك الاجتماعية ويطبقها على نفسه (1931, p. 40).

اللغة المتمركزة حول الذات:

أثناء عملية استدخال اللغة الاجتماعية، يمر الطفل عبر المرحلة الثانية التي يمضي فيها وقتا جديرا بالاعتبار، يتحدث الى نفسه، وأول من لفت الانتباه الى هذا النوع من الكلام كان بياجيه (1923) حيث أطلق على هذا النوع من الكلام مصطلح "الكلام المتمركز حول الذات" وقد لاحظ بياجيه على سبيل المثال أنه لو هناك بنتان في عمر

خمس سنوات تلعبان في صندوق الرمال، كل منهما قد تتحدث في حماس عن موضوع معين دون اعتبار لحقيقة أن الأخرى قد لا تكون على معرفة بما تتحدث عنه، ولقد أطلق بياجيه اسم الكلام المتمركز حول الذات لإعتقاده أنه يعكس التمركز حول الذات بصفة عامة في الطفل، لأن الطفل لا يجعل كلامه متوافقا مع منظور المستمع، حيث أنه يعتقد بحكم تمركزه حول ذاته ان وجهة نظر المستمع مطابقة لوجهة نظره هو، وقد قرر بياجيه أنه فيما بين عمر الرابعة وحتى السابعة فإن حوالي ٤٥٪ من الكلام يكون متمركزا حول الذات (1923, p. 51).

وافق فيجوتسكي على أن اللغة المتمركزة حول الذات تكون سائدة في هذه الفترة العمرية، لكنه اختلف مع بياجيه حول التفسير النظري لها، ففي رأي بياجيه يعتبر الكلام المتمركز حول الذات بلا قيمة، إنه يعكس فقط نقصا في كفاءة الطفل على التفكير، أما فيجوتسكي فعلى العكس من بياجيه أكد على الوظيفة الايجابية لهذا النوع من الكلام، إنه يساعد الطفل في حل المشكلات، في أحد دراسات بياجيه (1923, p.14) يقول ليف البالغ من العمر ست سنوات ونصف للا أحد"أريد أن أرسم هذا الرسم، هنا... أريد أن أرسم شيئا، أنا سوف أفعل... سوف أحتاج قطعة كبيرة من الورق لأفعل ذلك" من وجهة نظر فيجوتسكي فإن حديث ليف الموجه لذاته يساعده في أن يخطط ويوجه نشاطه (1934, p. 29)، فيجوتسكي أيضا لم يوافق بياجيه فيما يتعلق بمصير اللغة المتمركزة حول الذات فلقد تضمن رأى بياجيه أنه عند تخلص الطفل من مركزية الذات فإن اللغة المتمركزة حول الذات تموت ببساطة، أما فيجوتسكي فقد رأى أنها لا تذبل ببساطة لكنها تتحول الى حديث داخلي، نوع من الحوار الصامت الذي يحدث بيننا وبين أنفسنا عندما نحاول أن نحل مشكلة ما. إن تفسير ذبول اللغة المتمركزة حول الذات على أنه مؤشر على زوالها مثله مثل القول بأن الطفل يتوقف عن العد عندما يتوقف عن استخدام أصابعه والتحول الى الجمع في عقله (Vygotsky, 1934, 230).

اعتقد فيجوتسكي إذن أن اللغة المتمركزة حول الذات لها فائدة كبيرة وهي محطة هامة على طريق اللغة الداخلية ولكن حتى لو وافق الانسان على هذا الرأى فإن المرء يظل موافقا على رأى بياجيه في أنه هناك شيء ما محير فيها، فالطفل يبدو وكأنه يتكلم الى شخص ما لكنه مع ذلك لا يفعل ذلك بشكل كامل، فمثلا الطفل وهو يلعب بلعبة ما أثناء جلوس شخص كبير صامتا في الغرفة قد يقول "العجلات تذهب هنا وتذهب هنا، أوه، ينبغي أن نبدأ من جديد مرة أخرى، علينا أن نوقفها ، سوف نبدأ من جديد، هل تعرف لماذا نفعل ذلك؟ لأنني أردت أن تذهب في طريق مختلف" (Kohlberg,

(1968, p. 695). ويبدو أن الطفل كما لو كان يتكلم الى مستمع لكنه لا ينتظر حتى يستجيب المستمع، وطبقا لفيجوتسكي فإن حديث الطفل الموجه للذات محير لأنه حتى الآن لم يتمايز عن الكلام الاجتماعي. إن الطفل يحاول أن يستخدم الكلام ليوجه نشاطه الخاص لكنه لا زال يلقي الكلام في صيغة التواصل الاجتماعي ويستغرق الأمر فترة حتى يتمايز عنه ويتخذ صفاته الخاصة، ولا يحدث ذلك الا تدريجيا حيث يصبح الكلام أهدأ وأكثر اختصارا ويتحول الى كلام داخلي (Vygotsky, 1934, pp.229-232)◆

دراسات خاصة بقضية فيجوتسكي - بياجيه

صعوبة المهام:

فكر فيجوتسكي في أن الكلام المتمركز حول الذات لو أنه يخدم أو يساعد وظيفة حل المشكلات فإنه ينبغي أن يتزايد كلما تزايدت صعوبة المهام، ولأن بياجيه رأى أنه لا توجد وظيفة ايجابية للكلام المتمركز حول الذات فإنه لم يبحث مثل هذا التوقع في نظريته، لذا فقد قام فيجوتسكي بعمل عدة أشياء حتى يجعل مهام الأطفال أكثر صعوبة مثلا " عندما يكون الطفل مستعدا ليبدأ الرسم، فإنه فجأة يكتشف أنه لا يوجد الورق أو القلم أو الألوان التي يحتاجها، وفي كلمات أخرى، إننا بمحاولة إعاقة نشاطه الحر نجعله يواجه مشكلة" (Vygotsky, 1934, pp. 29-30)، في هذه المواقف كانت نسبة الكلام المتمركز حول الذات مقارنة بالكلام ككل تتضاعف تقريبا لدى الاطفال فيما بين ٥-٧ سنوات (Luria, 1961, p.33)، لقد حاول الاطفال حل مشاكلهم بالحديث الى أنفسهم فقد يقول طفل "أين قلمي، إنني في حاجة الى قلم أزرق، غير مهم سوف أرسم بالقلم الاحمر وأبلله بالماء فسوف يصبح غامق ويشبه الأزرق" (Vygotsky, 1934, pp.29-30) هذه الدراسة توضح إذن أن الكلام المتمركز حول الذات يخدم وظيفة حل المشكلات لدى صغار الاطفال وهذا ما أعاد تطبيقه بمعرفة (Kohlberg etal, 1968).

الاتجاهات العمرية:

يقول فيجوتسكي أيضا أن نظريته بالمقارنة مع نظرية بياجيه تتوقع اتجاهات عمرية مختلفة، فلو أنه كما تضمنت نظرية بياجيه أن اللغة المتمركزة حول الذات تعكس فقط عدم نضج الطفل معرفيا، فإنه لا بد أن تتدهور مع نمو الطفل أي تسقط ببساطة كما

◆ كدليل على ان حديث الطفل المتفتح والموجه لذاته لا زال الى حد ما اجتماعيا كتب فيجوتسكي تقريرا حول أن الطفل يتوقف عن الكلام بصوت مرتفع عندما يتضح له أن المستمع لا يستطيع سماعه (1934, p.233)، اعتقد فيجوتسكي أن هذا الدليل يتعارض مع وجهة نظر بياجيه حول أن الطفل في لغته المتمركزة حول الذات لا يحاول الاتصال مع الغير، لكن بياجيه أنكر أنه إعتقد ذلك أبدا فالطفل كما يقول بياجيه يريد أن يتصل بالغير لكنه لا يستطيع (Piaget, note in Vygotsky, 1934, p.275).

يوضح الشكل (١٠-١). لكن فيجوتسكي يرى عكس ذلك، إن اللغة المتمركزة حول الذات في رأيه هي انجاز جديد، هي بديل جديد للغة الاجتماعية، انها تزود الطفل بأداة جديدة لحل المشكلات، أداة نتوقع أن يستخدمها الطفل في تزايد، وهكذا كان توقع فيجوتسكي أن اللغة المتمركزة حول الذات سوف ترتفع قبل أن تضمحل لتتحول الى لغة داخلية وهذا ما يوضحه الخط المتقطع في الشكل (١٠-١) ولقد دعم البحث الامبريقي موقف فيجوتسكي بشكل أساسي فيما يتعلق بالاتجاهات العمرية، كما توصلت الى نفس النتائج تقريبا كل البحوث التي نقبت في وجهة نظر فيجوتسكي في مقابل وجهة نظر بياجيه حول هذه النقطة (Kohlberg etal, 1968)، ومع ذلك لا يزال من الممكن أن ننظر جزئيا الى بياجيه على أنه صحيح، حتى لو كان الكلام المتمركز حول الذات يساعد في وظيفة حل المشكلات كما أكد فيجوتسكي، كما يبدو أيضا أن بعض الكلام المتمركز حول الذات قد يعكس عدم قدرة الطفل على أن يأخذ وجهة نظر المستمع في اعتباره. وهكذا نرى أن كل من فيجوتسكي وبياجيه كانا على حق.

التنظيم الذاتي للكلام ونمو الشخصية

لقد ركزنا حتى الآن على الطريقة التي يستخدم بها الطفل اللغة لتساعده في حل مشكلاته بطريقة عقلية، وعلى سبيل المثال لقد عرضنا كيف يتكلم طفل الى نفسه ليتصور كيف يرسم صورة رغم عدم وجود قلمه الازرق، لكن التنظيم الذاتي للكلام أيضا يساعد في فهم نمو الشخصية بشكل أكثر اتساعا وعلى الخصوص في مجال سمات الشخصية التي تربط عادة بينها وبين خصائص القوة مثل الوعي وقوة الارادة.

الوعي

كما سنرى في الفصل (١١) ، يقول الفرويديون أنه عند عمر السادسة أو السابعة يتصرف الأطفال كما لو كانوا محكومين بمستويات أخلاقية داخلية، إذ لم يعودوا مهتمين فقط بعقوبات الوالدين لهم، إنهم يبدأون في نقد أنفسهم على افعال أو أفكار قد لا يعيها أحد سواهم، وبمصطلحات فرويد إن الأنا الاعلى عندهم يتطور وينمو. كثير من أفكار فرويد حول الأنا الاعلى لها علاقة بعقدة أوديب وهذه العقدة تذهب بعيدا فيما وراء اهتمامات فيجوتسكي، لكن عندما ناقش فرويد عملية تطور الأنا الأعلى كانت شروحه متمشية تماما مع نظرية فيجوتسكي، فالاطفال طبقا لفرويد ينمو لديهم الأنا الاعلى باستخدام ممنوعات الوالدين، إنهم يلومون أنفسهم بنفس الطريقة التي يلومهم بها آباؤهم (Freud, 1933, p. 62) ولقد أضاف فرويد الى ذلك أن عملية

الاستدخال هذه تتم أثناء الكلام وأن هناك فترة نستطيع أن نلاحظ ذلك خلالها مباشرة لأن الاطفال يتحدثون بصوت عال خلالها. ويزودنا مَنْ Munn بمثال "طفل في الثالثة يستيقظ مملوءا بالحيوية والنشاط في السادسة صباحا، يبدأ حركاته اليومية المعتادة، والده المرهق الغاضب في غرفة النوم المجاورة يناديه بكلمات غير واضحة ويطلب منه أن يعود مرة أخرى للنوم محذرا من محاولة إيقاظه قبل السابعة، وأثناء قيام الأب من فراشه وإتجاهه نحو باب غرفة ابنه يسمعه يقول لنفسه " ليس قبل السابعة، لقد سمعت ما أمرت به" يقول ذلك وهو يبعد يده ونصف جسمه الذي كان قد تدلى من على الفراش في عنف (Munn, 1946, p. 255) وهكذا فإن هذا الطفل الصغير يعطي نفسه توجيهات أخلاقية بنفس الطريقة التي قدمها له أبوه منذ فترة قصيرة مضت.

قوة الارادة:

البعد الأخر للشخصية هو الارادة أو قوة الارادة، إذ يشعر كثير منا أن قوة الارادة مسألة هامة في الحياة اليومية، لكن علماء النفس يتجاهلونها بشكل كبير. أتباع سكينر مثلا يعتقدون أن قوة الارادة غير موجودة، وأننا قد نعتقد أننا نمارس قوة إرادتنا لكننا في الحقيقة نسلك طبقا للتدعيم الخارجي، علماء آخرون يتجنبون المفهوم لأنهم يفضلون ترك قضايا الارادة الحرة والتصميم للفلاسفة، مع ذلك فكر فيجوتسكي أن قوة الارادة ظاهرة حقيقية ومجال منطقي يستحق الدراسة نفسيا، وكان سؤاله الاساسي حول قوة الارادة هو: كيف يمكن لنا أن نؤدي أفعالا ما في مواقف معينة، فيها قوى تدفعنا بشدة لنفعل ضدها؟ كيف على سبيل المثال نتوقف عن مشاهدة التلفزيون ونذهب لمواصلة الدراسة بدلا منه، وكانت إجابة فيجوتسكي إننا نستخدم الكلمات لكي نخلق مثيرات صناعية لتوجيه سلوكنا، فلو كنا نشاهد التلفزيون، قد نقول لأنفسنا "حسنا، سوف أشاهده حتى الساعة الثامنة ثم أعود للمذاكرة" إننا نخلق إشارة لفظية جديدة لضبط السلوك. وكالعادة فلقد أشار فيجوتسكي الى أننا بداية نكتسب مثل هذه الاشارات خلال التفاعل الاجتماعي، عندما نكون صغارا، يستخدم الكبار غالبا الاشارات لتوجيه سلوكنا وقد يقولون لنا مثلا "أريدك أن تقفز الى الماء عند العد٣" أو "يمكنك أن تشاهد التلفزيون حتى يصل عقرب الساعة الكبير عند ١٢" وهكذا، وعندما نجد أنفسنا في مواقف نحتاج فيها الى دفع أنفسنا، تطبق ذات الاشارات على أنفسنا.

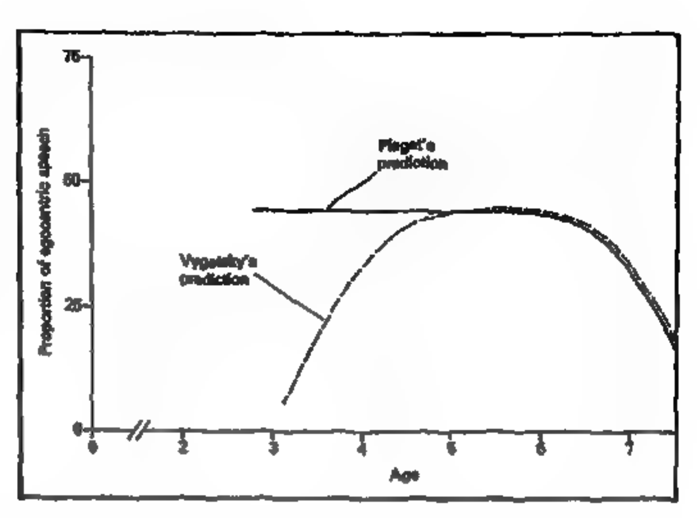
بحوث لوريا على التنظيم اللفظي للسلوك

وصف فيجوتسكي المراحل التي يستدخل فيها الأطفال اللغة وينظمون سلوكهم ولكن

وصفه كان عاما الى حد كبير، لكن تلميذه لوريا زودنا بتحليل أكثر خصوبة ودقة. لقد ركز لوريا على استدخال أوامر الآباء ، أراد أن يرى كيف يصل الطفل الى طاعة أوامر الوالدين ثم عندئذ يطبقها على نفسه وينظم بها سلوكه الخاص. فيجوتسكي كما لاحظنا لم يذكر أن كل التنظيم الذاتي يقتصر على استدخال الاوامر، فالاطفال يستدخلون كل أنواع الحوار لكن لوريا ركز على الأوامر حيث وجد أن قدرة الطفل على تتبع أوامر الكبار تتطور ببطء ملحوظ، افترض أن لعبة على شكل سمكة موضوعة على طاولة، لو طلبنا من طفل يبلغ من العمر ١٤ شهرا "ناولني هذه السمكة" سوف يفعل الطفل ذلك، لكن لو وضعنا لعبة على شكل قطة لامعة أقرب الى الطفل وقلنا له "ناولني السمكة" فإن الطفل سوف يناولنا القطة اللامعة، إن تعليماتنا اللفظية لا يمكنها التغلب على قوة المثير الجذاب (Luria, 1960, p. 360).

وهناك صعوبات أخرى أيضا، في إحدى التجارب، قدم لوريا لطفل عمره سنتين بالونا وطلب منه أن يضغط عليه، وعندما فعل الطفل ذلك لاحظ لوريا أن الطفل لا يوقف رد فعله حيث استمر يضغط مرة ثانية وثالثة ورابعة، لقد أصدر الفاحص تعليماته مرة واحدة لكن الطفل استمر في أداء الفعل في مثابرة، وما هو أكثر من ذلك، إن أوامرنا التي يمكن أن تطلق سلوك الطفل لا تملك نفس القوة في إيقافه، فلو أن الفاحص طلب من طفل السنتين الذي يضغط البالون أن يتوقف قائلا "هذا يكفي" فإن هذا الأمر عادة لا يكون له الا أثر ضئيل، وفي كثير من الحالات فإن مثل هذا الأمر لا يؤدي الا الى تكثيف رد فعل الطفل حيث يستمر في الضغط بنشاط أكبر (Luria, 1961, p. 53) ولكي نأخذ فكرة عن هذه الصعوبة يقول لوريا "حاول مع طفل يبلغ ٢٠ شهرا أو سنتين باستخدام التعليمات اللفظية أن تجعله يخلع جوربه في الوقت الذي بدأ فيه محاولة إرتدائه، وسوف ترى أن تعليماتك اللفظية غير قادرة على أن تبدل الفعل الذي بدأ عمليا، بل على العكس أنك فقط سوف تؤدي الى زيادته" (Luria, 1961, p. 53) .

عند عمر الثالثة أو الثالثة والنصف يستطيع الاطفال تتبع أوامر محددة للكبار بشكل صحيح الى حد كبير (Stobin, 1966, p. 131; Luria, 1961, p.70)، لكن هل يستطيعون تتبع أوامرهم الخاصة؟ في أحد التجارب طلب لوريا من الأطفال أن يقولوا "اضغط" ويضغطون عند رؤية ضوءاً معين، وأن يقولوا "لا تضغط" ويتوقفون عن الضغط عند رؤية ضوء آخر، لكن أطفال الثالثة والثالثة والنصف كانوا يضغطون عند كل ضوء، انهم يقولون "اضغط" كما يقولون "لا تضغط" ويضغطون في كلتا الحالتين ومرة أخرى نجد أن الكلمات تستثير الأفعال لكنها ليس لها الا أثر ضعيف في المنع (Luria, 1961, p. 91;



شكل (١٠-١٠)
تنبؤ بياجيه وفيجوتسكي
حول التمركز حول الذات
في لغة الطفل

(1960, p.375 ولقد اعتقد لوريا أن جانبا مهما من هذه الصعوبة هو أن الاطفال يستجيبون للوظيفة الإثارية في الكلام أكثر من معناها، وهكذا فإن عبارة "لا تضغط" تثيرالسلوك ببساطة لأنها اشارة بصرف النظر عن معناها، ولقد وجد لوريا أن الطريقة الوحيدة لمنع أطفال الثالثة والثالثة والنصف من الاستجابة للضوء هو أن يبقوا صامتين عند رؤية الضوء عندئذ لن يضغطوا، لكن لو أعطوا لأنفسهم أي اشارة لفظية فإنهم سوف يضغطون بصرف النظر عن معنى هذه الكلمات (Luria, 1961, pp. 90-91; 1960, p.375) ويشير عدد من تجارب لوريا الى أن الاطفال يمكنهم تنظيم الكثير من سلوكهم الخاص عند عمر الخامسة أو السادسة حيث يمكنهم أن يتداولوا أنواع التجارب سابقة الذكر. في الحقيقة لا يحتاج الفاحص الا أن يعطيهم التعليمات في البداية وسوف يؤدون أداء صحيحا دون أن يقولوا شيئا بصوت مرتفع لأنفسهم، لكن لوريا اعتقد أنهم لا زالوا يقدمون لأنفسهم تعليمات لفظية لكنهم الآن يفعلون ذلك في صمت خلال الحديث الداخلي، ولكي يدعم تفسيراته قرر لوريا أنه عندما جعل مهامه أكثر تعقيدا أو أسرع في تنفيذها فإن أطفال الخامسة أو السادسة بدأوا في عفوية إعطاء أنفسهم التعليمات بصوت مرتفع مرة ثانية (Luria, 1961, p. 93).

التنظيم الذاتي والوظائف العصبية

أكد لوريا على الأصول الاجتماعية للتنظيم الذاتي، في البداية يخضع الاطفال لأوامر الآخرين، ثم يأمرون أنفسهم، في نفس الوقت تعرف لوريا على قدرة الأطفال على تنظيم سلوكهم اعتمادا على نضج الجهاز العصبي. الحقيقة أن لوريا كرس جزءا

كبيرا من حياته لدراسة الآليات العصبية الكامنة خلف التنظيم الذاتي وبعض الوظائف العقلية الأخرى وهو يعتبر أحد أعظم دارسي الجهاز العصبي تاريخيا . وقد جاءت معظم استبصارات لوريا أثناء عمله مع المرضى الذين عانوا من إصابات في المخ خلال الحرب العالمية الثانية حيث وجد لوريا مثله مثل الآخرين أن نوع الصعوبات التي يواجهها هؤلاء المرضى تتوقف الى حد كبير على الموقع المحدد للإصابة وأن القدرة على تنظيم الفرد لسلوكه الخاص ترتبط بالجبهة الأمامية وخاصة في النصف الكروي الأيسر وأن المرضى الذين أصيبوا في الجبهة الأمامية لا زالت لديهم القدرة على الكلام ويؤدون بعض المهام البسيطة المعتادة مثل تحية بعضهم البعض أو ارتداء الملابس، لكن في المواقف الجديدة لم يكونوا قادرين على تنظيم سلوكهم ولذلك كانوا أسرى المثيرات البيئية المحيطة. وعلى سبيل المثال كان من المفروض أن يستقل أحد المرضى القطار الى موسكو لكنه عندما وصل الى المحطة استقل أول قطار رآه وسافر في الاتجاه المعاكس، بحيث كان واضحا أن نداء "الكل يركب" ورؤية الآخرين وهم يركبون القطار كان أكثر مما يستطيع مقاومته فهو لا يستطيع أن يخبر نفسه "هذا ليس قطاري" ويستخدم هذه الكلمات لتنظيم سلوكه الخاص. كما أن المرضى بتلف شديد في الجبهة الأمامية لديهم أيضا مشاكل في الاستمرار، فما أن يبدأ الفرد منهم نشاطا ما فإنهم لا يستطيعون بسهولة إيقافه، ويحكي لوريا عن مريض بدأ علاجه المهني بعد الحرب، وكان لديه تعليمات أن ينظف قطعة خشب، وقد نظفها بالكامل واستمر في تنظيف الطاولة التي يعمل عليها بحيث لم يكن قادرا على التوقف (Luria, 1982, p. 111) في مثل هذه الحالات نستطيع أن نخمن أن المريض لم يكن قادرا على استخدام الكلام لضبط السلوك، إنه لا يستطيع أن يخبر نفسه بفعالية عن التوقف، وقد أضافت أبحاث أخرى ليوريا تدعيما لهذا التفكير ففي إحدى دراساته سأل يوريا مرضاه أن يقلدوه برفع الإصبع أو قبضة اليد كلما فعل ذلك، ولقد فعلوا ذلك، لكن عندما عكس التعليمات، واجهوا الصعوبة، انهم يستطيعون تكرار أوامره لكنهم لا يستطيعون تطبيقها، وقد يقول مريض "هذه هي قبضتك، والان عليَّ أن أرفع اصبعي" لكنه ما زال يقلد يوريا ويرفع قبضته، مثل هذه الدراسات تشير مباشرة الى أن اصابة الجبهة الامامية تتلف الوظيفة الكلامية الخاصة بالتنظيم الذاتي (1982, p.111).

التحدث الداخلي

في ظل الظروف العادية، تتطور لدى الكبار القدرة على أن يقدموا لأنفسهم تعليمات لفظية متقدمة وصامتة خلال حوارهم الداخلي مع أنفسهم، والكلام الداخلي من

الصعب جدا دراسته، ولقد حصل فيجوتسكي على بعض المؤشرات من الكتاب والشعراء لكنه اعتمد مبدئيا على دراسة الكلام المتمركز حول الذات لدى الاطفال، أي أنه افترض أن التغيرات التي نلاحظها في اللغة المتمركزة حول الذات مباشرة قبل تحولها الى عمل تحتي تعكس ما يشبه الكلام الداخلي (Vygotsky, 1934, 226-227). والكلام الداخلي بالمقارنة مع اللغة الاجتماعية يبدو أكثر اختصارا وعلى وجه الخصوص فإنه يحذف "الموضوع النفسي" من الجملة بينما يحافظ على "المسند النفسي" أي أنه يحذف ما يعرفه فعليا ويركز على الجديد، أحيانا نلاحظ نفس الظاهرة في المواقف الاجتماعية، لقد طلب منا فيجوتسكي أن نتخيل عددا من الأفراد ينتظرون حافلة، لا أحد منهم سوف يقول عن رؤيته الحافلة وهي تقترب "الحافلة التي ننتظرها قادمة" ان الجملة سوف تختصر الى "قادمة" أو تعبير مشابه لأن الموضوع واضح من الموقف (1934, p. 236) وبالمثل فإننا عندما نتحدث لأنفسنا فإننا نعلم الموضوع بوضوح في عقلنا ومن أجل الاختصار فإننا نتقيد في كلماتنا بما هو جديد (1934, p. 220; 236).

خاصية أخرى للكلام الداخلي تتمثل في الاحساس أكثر من المعنى. الاحساس بالكلمة هو الشعور الذي تثيره فينا هذه الكلمة، وهذا الاحساس يعتمد أساسا على السياق الذي تحدث فيه الكلمة، على سبيل المثال، "كلمة أسد" قد تثير إحساسا يتراوح بين الخوف والتعاطف الرقيق إعتمادا على القصة التي ظهرت فيها الكلمة. ويشير معنى الكلمة عندما يتناقض مع الاحساس بها الى معناها المحدد مثلما ترد في القاموس. ان معنى الكلمة ثابت في مختلف السياقات وله أهمية عندما نرغب في التواصل بوضوح، لكن في خبراتنا الداخلية، عندما نستخدم الكلمات للتفكير حول أمر ما مع أنفسنا فإننا نكون متأثرين جدا باحساسنا بالكلمة (1934, pp. 244-245).

ولكي نفهم الكلام الداخلي بشكل أكثر دقة، قال فيجوتسكي (1934, pp. 245-9) اننا نحتاج الى اختبار دوره خلال عملية التصغير الجيني، وعملية التصغير الجيني كما نتذكرها في الفصل الخامس هي عملية الاختصار النسبي للعمليات العقلية التي تحدث في كل مرة نصوغ فيها فكرة أو ادراكا ما أو نكون جملة أو نكتب تقريرا لأن ذلك كله يمكن أن ينمو بالتصغير (أو بالاختصار) الجيني، والكلام الداخلي يؤثر في هذه العملية في نقطة حاسمة. إن الفعل الخاص بتكوين جملة لفظية يبدأ بدافع، اهتمام، حاجة الى حل مشكلة ما، يتبع ذلك محاولات عقلية مختلفة، عند هذه النقطة يبدأ دور الكلام الداخلي، فننشغل في الكلام الداخلي لمحاولة تكوين والتعبير عن أفكارنا، هذه العملية تتصف بأنها عملية انسيابية وديناميكية، وتعبر أفكارنا وكلماتنا العديد من التحولات

أثناء صراعنا لعمل جملة واضحة دون أن نفقد شيئا من الاحساس الداخلي أو الافكار الاصلية. وأخيرا أردت أن أخبر ابنتي البالغة من العمر تسع سنوات حول خبرة شخصية حية، حيث وجدت أنه في كل مرة أهرول في جزء معين من الحديقة العامة، يهاجمني طائر أسود بجناح أحمر، داخليا، كانت هناك كلمتان تستثيران احساس بقوة بهذه الخبرة، الصورة الوجدانية للطائر في هذا السياق، هاتين الكلمتين هما أحمر وأسود وقبل أن أتكلم تحققت من أن هذه الكلمات لا تعني شيئا ما لأي فرد لم يشاركني هذه الخبرة، لذا فقد غيرت كلماتي حتى تستطيع ابنتي تكوين صورة أوضح عما حدث، بينما ما زلت احتفظ بإحساسي الخاص بالخبرة بأفضل شكل ممكن. أحيانا لا نجد الكلمات التي تعبر عن أفكارنا بالمرة ويشير فيجوتسكي الى ذلك معتمدا على قصة رواها الكاتب Gelb Uspensky تتحدث عن فلاح فقير كان عليه أن يخاطب موظفا رسميا عن احدى قضايا حياته المهمة لكنه لا يستطيع أن يصوغ أفكاره في كلمات (1934, p.249) ويطلب الفلاح الفقير المساعدة من الله لكن بلا جدوى. بعض الكتاب أشاروا بأن عملية ترجمة الافكار في كلمات أحيانا تدمر وبشكل نمطي تماما الأفكار الاصلية، وفي هذا الصدد يقول الشاعر F. Tjutchere "ما أن تخطر الفكرة ببالك حتى تصبح كذبة" ويقر فيجوتسكي هذا الخطر، ومع ذلك فإنه يقول بأننا نحتاج الكلمات لتطوير أفكارنا، لأن الفكرة التي تفشل في تحقيق نفسها في كلمات تبقى غير محققة "فكرة بلا صوت" مثلما قال الشاعر O. Murdelstam "تعود الى الظل" (Vygotsky, 1934, p. 210).

التعلم المدرسي

يسيطر الأطفال على معظم اللغة بتلقائية دون أن نجد تعليما مباشرا لها إلا بصعوبة (Vygotsky, 1935, p. 105) ، حيث نجد أنهم يتعلمون الكلام بسرعة كبيرة لدرجة يبدو معها كما لو كانوا مبرمجين بيولوجيا لتحقيق ذلك، وبهذا المعنى فإن اللغة تبدو الى حد كبير جزءا من الخط الطبيعي للنمو عما لو كانت جزءا من الخط الثقافي، ومع ذلك فإن تعليم أي نظام إشاري آخر يحتاج مزيدا من التعلم الرسمي حيث يتعلم معظم الاطفال مثلا الكتابة والحساب في المدارس ولقد كان فيجوتسكي واحدا من اوائل علماء النفس الذين أولوا أثر التعليم المدرسي على عقل الطفل النامي اهتماما جديرا بالاعتبار، وكعادته فلقد طور أفكاره بمقارنتها مع أفكار الغير خصوصا مع أفكار بياجيه.

فيجوتسكي في مقابل بياجيه

وضع بياجيه حدودا فاصلة وتمييزا حاسما بين النمو والتعليم، فالنمو حسبما يقول عملية تلقائية تأتي من داخل الطفل، من نضجه الداخلي، والاكثر أهمية من ذلك، من الجهد الذاتي الذي يبذله الطفل ليضفي معنى على العالم من حوله، والطفل من وجهة نظر بياجيه مكتشف صغير يتوصل بنفسه لاكتشافاته ويصوغ من خلالها مواقفه، بياجيه لم يقل بأن الطفل ينمو في انعزال بعيدا عن عالمه الاجتماعي فالآخرون يتركون آثارهم على تفكير الطفل لكنهم لا يساعدونه بمحاولاتهم تدريسه أشياء معينة بل الأفضل أن يدفعوا بنموه بسرعة باستثارته وتحدى تفكيره، وهذا غالبا ما يحدث عندما يتحاور الأطفال ويتجادلون مع أصدقائهم، فلو وجد طفل أن صديقا له قد أشار الى خطأ في أقواله فإن ذلك سوف يستثيره ليأتي بأقوال أفضل في المرة التالية ومن هنا يحدث أن ينمو العقل، لكن النمو العقلي عملية مستقلة لأن الطفل نفسه وليس الشخص الخارجي هو الذي يبنى الفكر أو القول الجديد.

وباعتباره داعية للتفكير المستقل، فقد انتقد بياجيه بشدة التعليم الموجه بمعرفة المدرس والذي يحدث في أغلب المدارس، حيث يحاول المدرسون أن يتحملوا مسئولية تعلم الطفل، وأن يتصرفوا كما لو كانوا قادرين بطريقة ما على صب المادة الدراسية في رأس الطفل، انهم يجبرون الطفل على مواقف سلبية وفضلا عن ذلك فهم غالبا ما يقدمون مفاهيم مجردة في الرياضيات والعلوم وغيرها من المجالات بما يفوق بكثير إمكانيات الطفل على الاستيعاب وقد يظهر أحيانا على الاطفال أنهم تعلموا شيئا ما لكنهم بالتأكيد يكونوا قد اكتسبوا مجرد ألفاظ يكررونها عقب كلمات المدرسين دون أن يكون لديهم أي فهم أصيل وعميق للمفاهيم التي تنضوي تحتها هذه الكلمات، ولو أن الكبار يريدون أن يتفهم الاطفال ويعمق هذه المفاهيم فلا بد أن يتيحوا للأطفال الفرصة لاكتشافها بأنفسهم وعلى مسئوليتهم (Piaget, 1969).

من وجهة نظر فيجوتسكي فإن النمو التلقائي له أهميته، لكن ليس كله كما اعتقد بياجيه، فلو أن عقل الطفل ببساطة هو نتاج اكتشافاته فإن عقله لن يتقدم بعيدا، لأن الحقيقة هي أن الاطفال يستفيدون كثيرا وبشكل ضخم من المعرفة والأدوات المفاهيمية التي تقدم لهم عن طريق ثقافة مجتمعاتهم، في المجتمعات الحديثة، يحدث ذلك عادة في المدرسة، حيث يعمل المدرسون كما يقول بياجيه، يقدمون موادا دراسية بالغة الصعوبة بالنسبة لما يستطيع الطفل تعلمه بنفسه، ولكن هذا ما ينبغي أن يقوم به التعليم الجيد، ينبغي أن يسبق في خطواته النمو جاذبا إياه خلفه، مساعدا الأطفال على

التمكن من الموضوعات التي لا يستطيعون في الحال التقاطها بمعرفتهم، إن فهمهم المبدئي قد يكون اصطناعيا لكن التعليم ما زال شيئا ذا قيمة لأنه يدفع بعقول الأطفال الى الامام.

المفاهيم العلمية

رأى فيجوتسكي أهمية خاصة في أنواع المفاهيم المجردة التي تعلمها المدرسة، وأسماها المفاهيم العلمية، وضمن هذه الفئة مفاهيم الرياضيات والعلوم مثل قانون أرشميدس، وكذلك مفاهيم العلوم الاجتماعية مثل الصراع الطبقي ووضع هذه المفاهيم في تناقض مع المفاهيم التلقائية التي يتعلمها الاطفال بأنفسهم لأن الاطفال يطورون معظم هذه المفاهيم التلقائية خارج المدرسة في حياتهم اليومية كما أشار اليها أيضا باسم مفاهيم الحياة اليومية (رغم أنه لا يوجد سبب يمنع المدرسة من أن تتيح للطفل فرصة الاكتشاف مثلما أوضح كل من مونتسوري وديوي وبياجيه وكامي).

على كل حال، أوضح فيجوتسكي أن تعليم المفاهيم العلمية يساعد كثيرا لأنه يزود الأطفال بأطر أوسع يمكنهم أن يضعوا فيها مفاهيمهم التلقائية، على سبيل المثال، عندما يتوصل طفل السابعة الى مفهوم تلقائي عن الجدة لكن مفهومه هذا قائم على صورة جدته هو مبدئيا، لو طلبنا منه أن يحدد المصطلح قد يجيب "هي صاحبة الحضن الدافي أو الناعم" التعليم الرسمي الذي يقوم فيه المعلم برسم شجرة متضمنة مفاهيم: الاجداد، والآباء، والأبناء يمكن أن تعطى الطفل إطارا أوسع ليضع فيه مفاهيمه التلقائية وتساعده على فهم من تكون الجدة حقيقة (Vygotsky, 1930, p.50)، ويدعى فيجوتسكي أن التعليم الرسمي يحقق فائدتين محددتين أولهما أن يزود الطفل بالوعى في تفكيره، فطالما أن الطفل يفكر في مفهوم الجدة باعتبارها شخصا معينا فإنه ليس على وعى بالمفهوم لأن وعيه موجه نحو شخص وليس نحو مفهوم، فقط عندما يرى أن الجدة هي فئة في نظام أكثر عمومية يشمل عدة فئات عندئذ يصبح واعيا بالمفهوم (Vygotsky, 1934, p.71) وثانيهما أنه عندما يكتسب الأطفال الوعي بالمفهوم فإن يمكنهم تداولها في استعمالهم بتروى، حيث تستطيع طفلة في العاشرة لديها بعض الوعي بمفهوم الجدة أن تستخدمه في مقارنة حجم وتكوين عائلتها في مقابل عائلة صديق جديد، فهي يمكنها أن تتساءل "كم جدة لديك" بعدها قد يمكنها أن تستخدم هذه الفئة في دراستها في الجينات الوراثية ونظمها في الأنثروبولوجيا، يمكنها أن تستخدم المفهوم بطرق مختلفة، وبدراسة المفهوم بشكل أكثر عمومية وعلمية يتمكن الأطفال من الوعي أكثر بهذه المفاهيم ويمكنهم استخدامها بكثير من التروي.

عملية مماثلة تحدث عندما يتعلم الاطفال الكتابة، فقبل أن تقدم لهم الكتابة، يكونوا قد سيطروا على قدر كبير من اللغة المنطوقة، لكن سيطرتهم هذه ليست على مستوى من الوعي فالتكلم يشبه الى حد ما الغناء، انه تعبير مادي ينساب بشكل طبيعي، أما الكتابة فهي على العكس تستند الى نظم رسمية ومجردة من الرموز تضطر الفرد الى أن يتصرف بقدر أكبر من الوعي والتروي. فعندما يكتب شخص فإنه يتخذ عن وعي وباستمرار قرارات تتعلق بالصيغة الصحيحة للفعل، النقطة التي تبدأ وتنتهي عندها الجملة وغيرها. إن تعلم كيفية الكتابة يحتاج الى جهد كبير، لكن الكتابة تساعد الأطفال على معرفة كيف تبنى اللغة، فالكتابة كما يقول فيجوتسكي تكسب الوعي باللغة (1934, p. 183) ولقد دعمت بحوث (Scribner and Cole, 1981, p. 151) أفكار فيجوتسكي حول آثار محو الامية على شعب الڤيا Via في ليبيريا، فلقد قدم الباحثون العديد من الجمل لبالغين أميين وآخرين غير أميين، بعضها لم يكن مضبوطا نحويا، كل من المجموعتين بالكامل كان قادرا على الاشارة الى الجمل غير الصحيحة، ولكن غير الاميين كانوا أفضل في شرحهم للسبب (مثلا أن الفعل والفاعل لا يتفقان في هذه الجملة) وكان واضحا أن تدريبات محو الأمية قد زودتهم بوعي مفاهيمي أكبر حول لغتهم، وبالمصطلحات المعاصرة لقد اكتسبوا معلومات بما وراء المعرفة فيما يتعلق بلغتهم الخاصة. ولكي يتوفر لدينا احساس أدق بما نشعر به عندما نتعلم على مستوى مفاهيمي جديد، يمكن أن نتذكر خبرة دراستنا للغة أجنبية في المدرسة، ربما شعرنا أن العملية مربكة ومدرسية وتحتاج الى وعي ذاتي، لكن ربما شعرنا أيضا بأننا أصبحنا أكثر وعيا بلغتنا الوطنية لأول مرة لأننا ننظر اليها في اطار أوسع وأكثر تجريدا كما لو كنا نستخدم مجموعة واحدة من القواعد في حين أن باقي الخيارات ممكنة أمامنا (Vygotsky, 1934, p. 196)، وكما يقول جوته "إن من لا يعرف لغة أجنبية لا يعرف لغته الخاصة" (Vygotsky, 1934, p.160).

رأى فيجوتسكي إذن قيمة أكبر في المفاهيم العلمية عما رأى بياجيه، حين يرى فيجوتسكي أن كلا من المفاهيم العلمية والمفاهيم التلقائية له فعاليته الخاصة المحددة، المفاهيم التلقائية الخاصة بالطفل مثل مفهومه عن جدته أو أخوه تكون مشبعة بالخبرة (1934, p.193)وتكون مفعمة بحس وتصور شخصي غني، المفاهيم العلمية مثل قانون أرشميدس والصراع الطبقي تكون بالمقارنة جافة ومجردة لكن المفاهيم العلمية تعطي الأطفال اطارا أوسع لرؤية مفاهيمهم الخاصة، وهكذا تمكن الأطفال من اكتساب الوعي والسيطرة عليها.

التفاعل بين المفاهيم العلمية والمفاهيم التلقائية

في المدرسة، يتأثر نوعي المفاهيم ببعضهما كما يفيدان بعضهما بشكل نمطي بالاسلوب التالي: المفاهيم العلمية التي يقدمها المعلم "من أعلى" تفتح الطريق لأهداف جديدة للنمو العقلي وتضغط على الأطفال ليفكروا بشكل مجرد أكثر مما تعودوا عليه، ومع ذلك، ولفترة قصيرة، يواجه الأطفال عادة صعوبة في فهم المفاهيم الجديدة، أما عن فهم الاطفال لها بالكامل فإن ذلك قد يرجع الى المفاهيم التلقائية، فمثلا عندما تتم مناقشة نمطية في الصف الثالث في احدى المدارس السوفيتية حول الصراع الطبقي فإنه فقط بسبب أن الاطفال قد طوروا بالفعل مفاهيم تلقائية حول الغنى والفقير مكنتهم من أن يكون لديهم ولو معرفة طفيفة أو فكرة غامضة عما يتحدث عنه المعلم، وبهذا المعنى فإن المفاهيم التلقائية تفسح الطريق أمام المفاهيم العلمية (1934, p. 194)، في أي موقف، يضغط المدرس ويقدم مزيدا من المعلومات ليدفع التلاميذ للتفكير أكثر حول المفاهيم وبعد فترة يصل التلاميذ الى فهم أكمل لها. التعليم اذن يدفع ويحث العقل للأمام وهو كما يؤكد فيجوتسكي لا يضيف شيئا جديدا فحسب لنمو الطفل مثلما تضيف الملابس الى جسم الطفل بل إنه يتفاعل مع النمو، يوقظه ويفتح أمامه طرقا جديدة، وهنا يقول فيجوتسكي أن علماء النفس ينبغي عليهم أن يفعلوا كل ما في وسعهم ليتعلموا ما يتعلق بهذا التفاعل (1935, pp.80-91) ومع ذلك فقد وجد فيجوتسكي نفسه أن دراسة هذا التفاعل أمر صعب، فالعمليات النمائية التي يستثيرها التعليم تكون مخفية بشكل كبير عن الأنظار. الشيء الوحيد المؤكد الذي كشف عنه هو أن النمو لا يتبع التعليم باسلوب الخط المستقيم، فهو عندما رسم خطين أحدهما يمثل التعليم والآخر يمثل تتابع النمو العقلي عند الطفل وجد أن المنحنيين لا يتطابقان، وعلى سبيل المثال، فغالبا ما يحدث أن ثلاثة أو أربعة خطوات في التعليم لا تنتج تغييرا في فهم الطفل للحساب ولكن عند الخطوة الخامسة يظهر شيء ما، لقد التقط الطفل أحد المبادئ العامة وارتفع منحنى النمو عنده بشكل ملحوظ، وبالنسبة لهذا الطفل كانت الخطوة الخامسة حاسمة، لكن ذلك لا يمثل قاعدة عامة، نقاط التحول التي تتضح عندها المبادئ العامة للطفل لا يمكن تحديد تقدمها من خلال المنهج (1934, p. 185) وهكذا فإن المدرس لا يستطيع أن يصف أو يشخص الطريقة التي يتعلم بها الطفل، المدرس قد يوفر منهاجا يتقدم خطوة بخطوة لكن ذلك لا يعني أن الطفل سوف ينمو طبقا لخطة المعلم، فالنمو له ايقاعه الخاص، ولا يزال التعليم من طرف الكبار ضروريا وبدونه لا يتقدم عقل الطفل كثيرا، (Vygotsky, 1934, p.185).

منطقة النمو الاقرب

قد يوافق معظم المدرسين على وجهة نظر فيجوتسكي عموما، قد يوافقون على أن عملهم هو تحريك عقل الطفل الى الأمام ولتحقيق ذلك عليهم أن يعلموا الأطفال مباشرة مفاهيم جديدة وليس أن ينتظروهم حتى يكتشفوا تلك المفاهيم، ومع ذلك فإن المدرسين في نفس الوقت يعرفون أنه لا يمكنهم تعليم الطفل أي مفهوم، لا يمكنهم مثلا تعليم الجبر في الصف الأول، فالمدرس في حاجة الى طرق لتحديد بدء الدروس التي يكون الأطفال مستعدين لها، ومعظم المدارس اتخذت مثل هذه القرارات في ضوء اختبارات تحصيلية مقننة أو اختبارات ذكاء، فالمدرسة تقدم لطفل الصف الثالث مثلا اختبار تحصيل لتجد أن هذا الطفل يؤدي حساب مستوى الصف الثالث فتضعه في مستوى متوسط في الحساب في المجموعة، انهم يعيشون فقط المستوى الواقعي لنمو الطفل ليخبرونا الى أين وصل نموه، لكنهم لا يخبرونا عن قدرة الطفل على التعلم في المواد الجديدة فيما وراء مستواه الحالي، والسبب في هذا القصور كما يقول فيجوتسكي هو ان الاختبارات المتفق عليها تقيم فقط ما يستطيع الطفل انجازه عندما يعمل في استقلالية، لكن قبل أن يؤدي الأطفال المهام المطلوبة وحدهم، فإنهم يستطيعون أداءها بالمشاركة مع الآخرين، متلقين بعض التوجيه والتدعيم، ولتحديد امكانيات الطفل لتعلم جديد فإننا نحتاج لمعرفة كيف يمكن أن يعمل الطفل عندما نقدم له بعض المساعدة. ولقد طلب فيجوتسكي أن ننظر الى طفلين مسجلين في مستوى أطفال الثامنة على اختبار متفق عليه في الذكاء (1934, p.187) وهما مسجلان في هذا المستوى يعني وهما يعملان في استقلالية كما يتطلب أداء الاختبار، بعدها قدم الفاحص بعض المشكلات الجديدة والشديدة الصعوبة ليحلها الأطفال بمعرفتهم وقدم لكل منهما مساعدة خفيفة مثل سؤال ايحائي أو الخطوة الأولى من الحل وبمساعدته سجل أحد الاطفال في المستوى التاسع بينما سجل الآخر في مستوى ١٢ عاما، من الواضح أن امكانيات الطفلين على التعلم الجديد لم تكن نفس الشيء، فيجوتسكي أطلق على المسافة التي يستطيع الطفل الأداء فيما وراءها طبقا لمستواه الحالي اسم منطقة النمو الأقرب وبدقة أكثر فقط حدد هذه المنطقة على أنها "المسافة بين المستوى الواقعي للنمو كما يتحدد بحل مشكلة ما في استقلالية، ومستوى النمو الممكن كما يتحدد بحل مشكلة تحت توجيه الكبار أو بالمشاركة مع أقران أكثر قدرة" (1935, p. 86) ومنطقة النمو الاقرب كما يأمل فيجوتسكي يمكن أن توفر للمعلمين مؤشرات أفضل كثيرا حول الامكانيات الحقيقية لكل طفل.

في الواقع أن فيجوتسكي كتب بحماس عن فائدة هذا المفهوم لعلم نفس النمو وناقش المفهوم كما لو كان يزودنا بضوء جديد ومطور لا يكشف فقط عن الوظائف التي نضجت لكن أيضا تلك التي تكون بصدد النضج، وبالتركيز على الأنشطة التي يمكن أن ينجزها الأطفال بمساعدة، فإن المنطقة تكشف عن القدرات التي تبدأ توا في التطور مثل القدرة على المشي لدى طفل يمكنه أن يفعل ذلك فقط اذا كانت هناك يد يمسك بها . ان منطقة النمو الأقرب تلقى ضوءا ليس فقط على الوظائف التي يستطيع الطفل أن يقوم بها بمساعدة اليوم، بل أيضا على تلك التي يستطيع أداءها بمفرده غدا (Vygotsky, 1934, p. 188).

لكن كيف لنا أن نعرف أن فيجوتسكي كان على حق، وأن منطقة النمو الأقرب تكشف عن مثيرات النمو الداخلي؟ عندما يتمكن الطفل من الانجاز بقدر قليل من المساعدة، نستطيع الى حد كبير أن نتأكد من أننا نلاحظ نموا تلقائيا لقدرة ما، والنجاح السريع يشير الى أن مساعدة الكبار لقدرة ما قد بدأت في البزوغ خلال ذلك. لكن فيجوتسكي أشار أيضا الى أن الكبار في بعض المناسبات يقدمون قدرا كبيرا من المساعدة. وقد لاحظ بفيجوتسكي انه على سبيل المثال قد يستطيع طفل استخدام مفهوم مجرد لأن المدرس الذي يعمل مع الطفل قد شرح وقدم معلومات وسأل وصحح وجعل الطفل يشرح (1934, p.191)، في هذه الحالة يظهر المدرس وكأنه تعامل مع الطفل وكأنه دمية ومن الواضح أن المدرس قد استثار شيئا تلقائيا ما لدى الطفل، وربما يكون الطريق الوحيد الذي نتمكن خلاله من معرفة النمو التلقائي عند الطفل وكيف يستثار هو أن نلاحظ الطفل نفسه، هل الطفل متحمس وهل لديه فضول وحب استطلاع ومندمج في نشاط أم أن الطفل يحملق في الفضاء. في الحقيقة ان بعض البحوث (Rogoffetal, 1984) تشير الى ان الكبار الذين يعملون بفعالية خلال المنطقة الأقرب للنمو ينظرون باستمرار لأية اشارة على اهتمام تلقائي من طرف الطفل.

التطبيقات العملية

أراد فيجوتسكي أن يساعد في بناء مجتمع جديد وتقدم في تروى لبناء نظرية تواجه المتطلبات العملية، وكما رأينا توا، لقد حاول أن يوضح كيف يمكن أن يدفع التعليم المدرسي نمو الطفل وقدم مفهوما جديدا "المنطقة الأقرب للنمو" ليقدر امكانات كل طفل على التعلم اللاحق، ولو أردنا أن نعرف استعداد الطفل للتعلم فإنه طبقا لفيجوتسكي لا ينبغي أن ننظر لما يستطيع الطفل أداءه وحده، لكن ما يمكن أن يتقدم نموه بمساعدة طفيفة من الغير، ولقد استحوذت فكرة المنطقة الأقرب الى النمو على

اهتمام عدد متزايد من الباحثين مثل آن براون ورفاقها (Brown and Ferrara, 1985) الذين قيموا الى أي مدى يساعد هذا المفهوم في اختبار امكانيات الطفل في تعلم جديد، وكانت نتائجها مشجعة، كما أثار المفهوم أيضا اهتماما جديدا في عملية التدريس ذاتها حول ماذا يحدث عندما يساعد الكبار الأطفال في حل المشكلات التي لا يستطيعون حلها بأنفسهم (Valsiner, Rogoff etal, 1984, Griffina and Cole, 1984) هذه الدراسات توفر استبصارا جديدا حول الطرق التي يحول بها الكبار مسئولية حل المشكلات منهم الى الأطفال، كيف يظهر الكبار اهتمامات الأطفال وحماسهم وتفاصيل أخرى حول عملية التدريس.

قدم فيجوتسكي أيضا اسهاما تربويا رئيسيا لم ينل عليه التقدير الا حديثا، إذ ربما يعتبر فيجوتسكي أول منظر يلفت الانتباه الى أهمية ما وراء المعرفة، أي وعي الانسان بتفكيره الخاص، فيجوتسكي لم يستخدم هذا المصطلح المحدد، لكن أعماله حول مساعدات التذكر والمفاهيم العلمية أشارت الى طرق يستطيع بها الأطفال أن يكونوا على وعي بتفكيرهم وآرائهم ويبدأون التدريب من أجل بعض السيطرة عليها، وحاول فيجوتسكي أن يبين أن الوعي والتروي في الضبط هما أهم اسهامات سنوات الدراسة (1934, p. 186) وخلال العقدين الاخيرين ظهرت جهود بحثية ضخمة حول هذه العمليات وأصبح المعلمون مدعوين بشكل متزايد للموافقة مع دونالدسون (Donaldson, 1978, p.129) على أن فيجوتسكي قد وضع اصبعه على القيمة الاساسية للتعليم الرسمي.

التطبيقات الاكلينيكية

رغم أن نظرية فيجوتسكي كان لها أوسع الآثار في الدوائر التربوية الا أنها أثرت أيضا على مجالات الأنشطة العملية الاخرى، فكما رأينا في مناقشاتنا لأعمال لوريا أن استبصارات فيجوتسكي في وظيفة التنظيم الذاتي للكلام قد وفرت معلومات أفادت كثيرا تفكير أولئك الذين يشخصون الافراد الذين يعانون من اضطرابات عصبية وبالاضافة الى ذلك فإن أفكار فيجوتسكي حول التنظيم الذاتي اللفظي قد ألهمتهم بمداخل لمعالجات نفسية جديدة لأنواع عديدة من المشكلات وقد زودنا (Meichenbaum and Goodman 1971) بمثال جيد حول كيفية تدريب طفل كثير النشاط في الصف الثاني على استخدام الكلام الموجه نحو الذات لاكتساب السيطرة الذاتية. في البداية قدما نموذجا باستخدام الكلام الموجه نحو الذات فيما يلي جزء مستخرج من حديث الفاحص بصوت عالي بينما يلاحظ الطفل "حسنا، ماذا عليّ أن أفعل؟... على أن أتقدم

ببطء وبحرص أو بانتباه... حسنا، أرسم خطا لأسفل، لأسفل، جيد، بعدها لليمين، هذا هو، الآن أسفل قليلا، ثم الى اليسار، جيد، أنا أعمل عملا جيدا حتى الآن، آه ... تذكر أنا عليّ أن أتقدم ببطء، .. لا، يفترض أن اتجه للأسفل، هذا حسن، فقط على أن أرسم الخط بانتباه، جيد" (1971, p.117) بعد هذه النمذجة، أعطى الفاحص نفس التعليمات أو ما يشابهها للطفل أثناء أداء الطفل للمهمة، وحتى هذه النقطة كان أداء الطفل موجها بتعليمات لفظية من الفاحص، الخطوة التالية كانت تحويل الضبط أو التوجيه الى الطفل، يطلب من الطفل أن يؤدي المهمة بينما يوجه نفسه بصوت عالي، وأخيرا يساعد الفاحص الطفل على أن يتخلص من التعليمات اللفظية، الطفل يؤدي المهمة بينما يهمس الى نفسه ثم بدون أي صوت أو حتى حركة شفايف على الاطلاق. لقد درب ميشينبوم وجودمان الأطفال القهريين على اكتساب السيطرة اللفظية على سلوكهم وأن يتمرنوا على السيطرة المتزايدة وبمستوى عالي وقد كتبا تقريرا حول الأطفال الذين تلقوا هذا التدريب وكيف أنهم تفوقوا على زملائهم القهريين في صفهم في أداء المهام المعرفية وكذلك في مقاييس الضبط الذاتي.

بعض المعالجين النفسيين الآخرين ركزوا على الكلام الموجه للذات حتى ولو لم يرجعوا أصوله الى فيجوتسكي وهذه على سبيل المثال حالة ألبرت وعلاجه المنطقي الوجداني (Ellis, 1962) ركز اليس على المحتوى اللامنطقي للجمل الصامتة لعملائه، مثلا عندما يقول رجل في تقريره أنه شعر بالبؤس لأن شركاءه في لعبة الجولف لا يحبونه، إن هذا الرجل يفترض أن ردود أفعال شركائه في اللعب نحوه هي التي تسبب له الشعور بعدم السعادة، في الحقيقة – كما يقول اليس – إن الحوار الداخلي لهذا الرجل عندما يقول لنفسه انه من المفزع أنهم لا يحبونه هو الذي يسبب له البؤس (1962, p.127)وبشكل ثابت يكون هناك هذا الاعتقاد اللامنطقي مثل الاعتقاد بأن الفرد ينبغي أن يحصل على الحب والتقبل من الجميع، وهذا ما يسبب المعاناة العصبية، اليس يحاول إذن أن يجعل عملاءه يفكرون ويتكلمون لأنفسهم بطريقة أكثر واقعية، وبصفة عامة فإن المعالجين النفسيين الذين ركزوا على الديالوج الداخلي ينضون تحت عنوان العلاج المعرفي – السلوكي وهم يكتسبون شعبية متزايدة كل يوم (راجع Bandura, 1986,pp.515-522).

التقويم

كما ان كثيرا من النفسانيين أعادوا اكتشاف بياجيه في الستينات، فإنهم بصدد إعادة اكتشاف فيجوتسكي هذه الايام، وربما يكون من غير المحتمل أن يصل تأثير

فيجوتسكي الى نفس نسبة الشهرة التي حصل عليها بياجيه، لكن من المؤكد أن أفكارفيجوتسكي تولد قدرا كبيرا من الاهتمام بسبب ما تطرحه من طرق هامة للتوازن بين النظريات النمائية التقليدية. لقد أشار فيجوتسكي الى أن النمو الداخلي كما درسه جيزيل وبياجيه أمر هام، حيث ينمو الأطفال طبقا لنضجهم الداخلي واستطلاعاتهم النشيطة، لكن هذه القوى وحدها لن تذهب بالأطفال بعيدا حسب فيجوتسكي، فلكي تنمو عقول الأطفال بالكامل، يحتاج الأطفال أيضا الى الأدوات النفسية التي تزودهم بها ثقافاتهم، أدوات مثل اللغة، مساعدات الذاكرة، النظام العددي، الكتابة، المفاهيم العلمية، وعلى هذا الأساس فإن المهمة الرئيسية لنظرية النمو هي فهم كيف يتم اكتساب هذه الأدوات.

اقتراح فيجوتسكي يتمثل في أن الأطفال يتعلمون هذه الأدوات في البداية من خلال تفاعلاتهم مع الآخرين ثم يطبقونها على أنفسهم بتفكيرهم الفردي، وعلى سبيل المثال، يتعلم الأطفال في البداية الكلام للتواصل مع الآخرين، بعدها يستدخلون كلامهم، يتكلمون مع أنفسهم لكي يخططوا ويوجهوا تفكيرهم وسلوكهم، وبالمثل، فإن الأطفال يتعلمون كثيرا من الأدوات المفاهيمية في تفاعلهم الاجتماعي بالمدرسة قبل أن يستخدموا هذه الأدوات لأنفسهم. إن ما قدمه فيجوتسكي حول استدخال الأدوات الثقافية يعتبر اليوم اسهاما كلاسيكيا في الأدبيات النفسية، لكن ما قدمه فيجوتسكي أكثر من ذلك، لقد اقترح أننا لا بد وأن ندرس النمو الداخلي والقوى الثقافية وكيف تتفاعل وتنتج لنا تحولات جديدة، إنه التفاعل بين هذه القوى المتصارعة الذي ينبغي أن يكون المحور الفعلي لفهم علم النفس. ان اقتراح فيجوتسكي لأكثر تأثيرا مما يبدو مبدئيا، لقد دعى كثير من النفسانيين للمداخل الانتقائية قائلين بأننا ينبغي أن نأخذ في الاعتبار تنوعا من المتغيرات الداخلية والبيئية عندما ندرس النمو. مثل هذه الدعاوي تبدو منطقية، لكنها تغفل الصراع المشروع بين المنظرين الذين يؤكدون على أحد المتغيرات في مواجهة الآخر، فالبياجيون يعتقدون أن الطفل يلتقط المفهوم بنفسه، البيئيون يعتقدون انه يتعلمه من الآخرين، كيف يكون كل منهما على حق في حين أن هناك تناقضا بينهما.

فيجوتسكي كمنظر دياليكتيكي قدم وجهة نظر جديدة، فالنظرية الديالكتيكية تقول بأن الحياة تقوم على التناقضات وما نحتاج دراسته هو ما الذي يحدث عندما تواجه القوى المتصارعة بعضها، نحن في حاجة لنرى ماذا يحدث عندما يحاول الطفل النامي أن يتصور الأشياء لنفسه في مواجهة الكبار الذين يحاولون تدريس الأشياء له. هذه

التفاعلات كما لاحظ فيجوتسكي معقدة وتصعب رؤيتها الى حد بعيد وبالفعل استخدم فيجوتسكي استعارات العدسات المكبرة واشعة اكس والتلسكوبات ليقنعنا بالحاجة الى رؤية أوضح لهم ومع ذلك فإن فيجوتسكي بلفته الانتباه للتفاعل بين القوى المتعارضة قد أشار الى اتجاه جديد ومثير للاهتمام فيما يتعلق بنظرية النمو (Scribner, 1978, p.12; 1935, p. 91; 1933, p.102).

في نفس الوقت انتقد فيجوتسكي لنظرته الأحادية، على سبيل المثال (Wertsch, 1985, pp. 43, 57, 73) يقول أنه على الرغم من قول فيجوتسكي أنه ينبغي علينا دراسة التفاعلات بين القوى النمائية والثقافية الا أنه ركز على القوى الثقافية وبشكل كبير، لقد درس الطرق التي يتم من خلالها تشكيل عقل الطفل بواسطة الكلام ومساعدات التذكر والكتابة والمفاهيم العلمية، لكنه لم يختبر الطرق التي من خلالها يؤثر النمو التلقائي الداخلي للطفل على القوى الثقافية (1985, p.43) ولقد أعطانا صورة جيدة عن كيفية استدخال الأطفال لثقافاتهم لكن لم يخبرنا ولو بالقليل عن كيف يتحدى أو ينتقد هؤلاء الاطفال ثقافاتهم كما قد يفعل ذلك طفل عنيد في الثانية من عمره أو مراهق مثالي، وبشكل ما فإنه يمكن التسامح مع النظرة الأحادية في بحوث فيجوتسكي الخاصة فقد يستطيع الانسان أن يفعل الكثير في مسار بحوثه، لكن بحوث فيجوتسكي توقفت بشكل تراجيدي فعلى الآخرين دراسة التفاعلات بين النمو والثقافة بطريقة أكثر تفصيلا وتوازنا.

المشكلة هي أن فيجوتسكي لم يقيد نفسه بالأمور الاكاديمية وحاول أن يشكل الممارسات التربوية، وأفكاره التربوية تكتسب شعبية بسرعة في هذا الصدد، وهنا تصبح نظرته الأحادية مسألة هامة تحتاج لأن نلقى عليها نظرة مدققة. وفي التعليقات التالية سأقيم نظرية فيجوتسكي التربوي من منظور نمائي قوى لمنظرين مثل روسو ومونتسوري وبياجيه.

كان فيجوتسكي بالمقارنه مع علماء نفس النمو متحمسا حول التعليم المدرسي، فالتعليم كما يقول يعطي النمو دفعة قوية للامام، انه لا يعرقل النمو بل يفتح له الأبواب (1934, p. 152) وعلى أساس من العمل اليومي فإن المدرس يتحرك بالطفل للأمام من خلال العمل في المنطقة الأقرب للنمو،اي أن المدرس لا يعطي فقط مهاما للأطفال بحيث يمكنهم أن يقوموا بحلها بأنفسهم، لكن مهاما أصعب، مهاما لا يستطيعون حلها الا ببعض المساعدة بهذا الشكل فإن التعليم يستثير الامكانات التي ما زالت في حالة جنينية ويدفع بالنمو الى الامام، وللوهلة الأولى فان هذا النوع من التعليم الذي يبدو

عليه أنه تعليم للأمام يمكن أن يكون مرغوبا لكن علماء نفس النمو كانوا دائما حذرين من محاولات الإسراع بالنمو اذ أن أحد الأخطار تتمثل في أن ندفع الاطفال للامام قبل أن نمنحهم فرصة النمو الكامل لإمكاناتهم في مرحلتهم الراهنة. ولنتخيل طفلا عاديا في الخامسة، لو أن بياجيه على حق فإنه سوف يكون متأثرا بقوة بمدركاته أكثر من تأثره بالمنطق انه يتأثر بما يراه ويسمعه ويحسه وليس بالتفكير المنطقي، خياله حي، وهو يحب أن يكون في نشاط جسمي، ومن حيث نظراته وحالته المزاجية، هو فنان طبيعي يحب أن يرسم، يغني، يرقص، ويندمج في العاب درامية، وكما سبق أن ذكرنا في مناقشاتنا لكل من ويرنر وبياجيه (pp. 92093, 132) فإنه من الممكن تماما أن يكون أطفال هذه المرحلة قادرين بشكل طبيعي على تطوير الجانب الفني في شخصياتهم. الخطر هو أن آباء ومدرسي الأطفال مزودين بأفكار فيجوتسكي عن التعليم سوف يركزون وفي شمول على النمو المستقبلي للطفل، سوف يريدونه أن يبدأ بالمهارات الثلاثة وبالتفكير المفاهيمي والتحليلي وقد يعتقد الكبار أنه في امكانهم من خلال تقديم بعض المساعدة جعل الطفل قادرا على الاستجابة للمهام الاكاديمية، ولكن خلال هذه العملية فإنهم يتجاهلون حاجة الطفل لأن ينمي حاجاته الراهنة، احساساته ومدركاته وتوجهاته الفنية. ومن وجهة نظر روسو فإن كل مرحلة من العمر لها فعالياتها وأن الاطفال في حاجة الى الوقت لاستكمال قدراتهم في كل مرحلة ولو حاولنا باستمرار التحرك بالأطفال للأمام فإننا سوف نحرمهم من الفرص التي يحتاجون اليها.◆

تضمنت فلسفة فيجوتسكي التربوية خطرا ثانيا لا يقل عن الأول، فالتعليم حسب فيجوتسكي يدفع الطفل للأمام لأن المدرسين والأقران القادرين يقدمون المساعدة للطفل، وبمساعدة الآخرين يستطيع الطفل حل المشكلات التي تستعصى عليه كفرد، وكان فيجوتسكي على حق بلا شك في هذا الخصوص لكنه أغفل المدى الذي يمكن أن تؤثر فيه هذه المساعدة الخارجية على استقلالية الطفل، ولقد حذر علماء نفس النمو تكرارا من أننا عندما نقدم المساعدة والتوجيه للأطفال فإننا نشجعهم على الاعتماد على الاخرين لمعرفة كيف وفي ماذا يفكرون مقللين من امكاناتهم على التفكير لأنفسهم وفيجوتسكي من باب التأكيد عادة ما أوصى بأننا فقط نقدم للأطفال قدرا طفيفا من المساعدة (مثل الاسئلة الايحائية أو الخطوة الأولى من الحل) في مثل هذه الحالات فإن

◆ أوضح فيجوتسكي في عدد محدود من كتاباته تقديرا محددا لبعض خصائص الطفولة، فكتب مثلا عن احساس الطفل بأنه مدعو لأن يرسم وأن يلعب (1935, p. 109; 1933, p. 104) لكن حتى في هذه الكتابات فإنه قدر الفن واللعب لأنهما يدفعان النمو للأمام فالفن يمكن أن يوجه الكتابة واللعب يحرر الطفل من المواقف الحسية ويقود الطفل الى التفكير المجرد، لقد ركز فيجوتسكي على مستقبل الطفل وليس على حاجة الطفل الى استكمال نمو توجهاته الراهنة نحو الحياة.

تهديد استقلالية الطفل لا تكون كبيرة، لكن بالمناسبة، فإن فيجوتسكي قد ضمن ذلك على سبيل المثال عند مناقشته لبحوثه عن مفهوم: لماذا؟ فلقد وجد فيجوتسكي أن طفل الثامنة يستخدم: لماذا مرارا وبشكل صحيح عندما يتكلم في مجالات نظرية تعلمها في المدرسة قبل أن يفعل ذلك في مجال اهتماماته اليومية، ومثلا: قد تقول بنت بشكل صحيح "ان التخطيط الاقتصادي في الاتحاد السوفيتي ممكن لأنه لا توجد هناك ملكية خاصة" (1934, p. 191) إن السبب في نجاح البنت عند فيجوتسكي هو أن المدرس الذي يعمل مع الطفل قد شرح وزود بالمعلومات وسأل وصحح وجعل التلميذ يشرح (1934, p. 191) ولذا فعندما تجيب البنت بمفردها فإنها تتكلم بشكل صحيح لأن مساعدة المدرس لها يمكن رؤيتها حاضرة (1934, p. 191)، ومع ذلك فإنه بالنسبة للباحث في علم نفس النمو فإن إجابة البنت الصحيحة ليست شيئايستحق الاحتفال، فعندما تكون مساعدة المدرس بهذا الاتساع والشمول فإنه من الصعب تخيل أن البنت تفكر لنفسها بأي حال من الاحوال، انها فقط تحاول أن تقول ما علمها المدرس قوله.

فقد فيجوتسكي صبره حول اهتمامات علماء نفس النمو (1935) فعلماء نفس النمو كما يقول منزعجين للغاية بسبب الآثار الضارة للتعليم والتي يحتفظون بها باستمرار في ركن قصي، انهم يقدمون التعليم عندما يكون الطفل مستعدا له، الأمر الذي يعني الانتظار حتى اكتمال نضج القدرة قبل إضافة أي تعليم ذي علاقة، التعليم عندئذ يصبح اصطناعيا، لا يفعل شيئا لدفع الطفل للأمام. الواقع أن الباحثين في مجال التربية والنمو، المربين الذين يتبنون اتجاهات مونتسوري وديوي وبياجيه مهتمين أيضا بحركة الطفل للامام لكنهم يعتقدون أن الطفل نفسه سوف يدلنا على الخبرات التي يحتاجها ليتقدم للأمام، فعندما تمكن مهمة ما طفلا من تطوير امكانية بازغة فإن الطفل سوف يظهر اهتماما وحرصا عليها ويعمل فيها بكل تركيز ونشاط زائد، وقد وجدت مونتسوري أن أطفال الرابعة وما حولها يندمجون في الأنشطة العملية لأنها تساعدهم على تطوير مهاراتهم الادراكية الحركية. وهكذا تكون وظيفة المدرس هي أن يلاحظ اهتمامات الاطفال واندفاعاتهم ليزودهم بالانشطة التي تجعلهم ينشغلون بشكل كامل. وقد يتعرض المدرسون - بطبيعة الحال - لإغراء تقديم موضوعات يعرفون أن الطفل سوف يحتاجها في المستقبل، لكن التربية تكون في أقصى فعالياتها عندما تتوجه نحو اهتمامات الطفل ذاتها وليس أهداف المدرس في المستقبل، ولا ينبغي على المدرس تحت أية ظروف أن يقدم للطفل مهاما أبعد من امكانيته بحيث لا يستطيع حل مشاكلها بدون مساعدة المدرس. ان المدرس عليه أن يقدم أنشطة تستثير وتتحدى وتشغل الطفل

وعندئذ يترك الطفل ليحل هذه المشكلات بنفسه وعلى مسئوليته.

حاول عدد من اتباع فيجوتسكي في السنوات الاخيرة تضيق الفجوة بين فيجوتسكي وعلماء نفس النمو الاقوياء (Griffin and Cole, 1984; Rogoff etal,1984) وآخرون وهم يعتقدون أنه ينبغي أن تلفت انتباهنا لاهتمامات الطفل وما يثير حماسه أثناء توجيهنا له خلال المهام، هؤلاء الباحثين لا يريدون قذف خيال الطفل وإبداعه وإسهاماته في العمل التعليمي بعيدا عن الحقيقة وفي مقال واحد لفيجوتسكي (1935, pp. 116-9) نفسه، ذكر أن تعليمات الكتابة قد ترفع من الاهتمامات الحيوية وتقابل الخط الطبيعي للنمو ومع ذلك فإنه لا فيجوتسكي ولا أتباعه قد اعترفوا بالكامل وبدقة بموقف علماء نفس النمو. لقد قاوموا فكرة أن الطفل ينبغي أن يأخذ المبادرة منفردا في ضوء نموه الخاص، وكما قال برونر (Bruner, 1984, p. 96) إن اتباع فيجوتسكي يعارضون صورة النمو الانساني كمغامرة وحيدة من جانب الطفل حيث يتصور الطفل كل شيء بمعرفته، وبدلا من ذلك فإن على المجتمع مسئولية تزويد الطفل بالأدوات العقلية التي تطورت وهذا يعني تزويده بالتعليم وبالمساعدة، فلو أن هذه المساعدة تجبر الطفل أن يعتمد على الآخر طلبا للدعم العقلي فليكن ذلك. الأطفال يمكنهم ببساطة اكتشاف كل شيء بمفردهم، ولتنمية عقولهم يحتاجون مساعدة الكبار والأقران الاكثر قدرة.

في التحليل الاخير – إذن – فيجوتسكي وعلماء نفس النمو لا يتفقون على المدى الذي يمكن الوثوق فيه حول أن يكون النمو وفقا لاهتمامات وجهد الطفل وحده، وهذا الاختلاف على الأقل على المستوى العملى التطبيقي من المحتمل أن يستمر لوقت طويل، لكن ذلك قد يكون شيئا جيدا، لأن عدم الاتفاق قد يكون جزءا من التقدم الديالكتيكي، سلسلة من التحديات والاستجابات التي تحفظ للجانبين دافعا للبحث وراء أفكار جديدة.

الفصل الحادي عشر

نظرية فرويد في التحليل النفسي

مقدمة بيوجرافية

في معظم الفصول السابقة وحتى الآن، كان التركيز الأساسي على النمو الحركي أو العقلي، لكن اعتبارا من هذا الفصل سوف نبدأ مناقشة مجموعة من المنظرين التحليليين الذي تتمركز اهتماماتهم حول عالم المشاعر والاندفاعات والخيالات، حول الانسان من الداخل، والمنظر الرئيسي لنظرية التحليل النفسي هو سيجموند فرويد (١٨٥٦-١٩٣٩)، ويعتبر فرويد أساسا أحد علماء نفس النمو الذين اعتقدوا ان التغيرات النفسية تحكمها قوى داخلية خاصة بالنضج البيولوجي، لكن فرويد اعتقد كذلك في أن النضج يجلب معه طاقات جنسية وعدوانية لا يمكن التحكم فيها وعلى المجتمعات أن تربط بينهما. وهكذا فإن القوى الاجتماعية تلعب أيضا دورا قويا في نظرية فرويد.

ولد فرويد في فريبورج بمورافيا (جزء من سلوفاكيا حاليا) وكان الطفل الأول لأم في العشرين وأب في الاربعين له طفلان بالغان من زوجة سابقة، وكان والده تاجر أصواف لم يحقق نجاحا ملحوظا في تجارته ولاحقته المشكلات المالية التي اضطرته للترحال مرتين أثناء طفولة فرويد، مرة الى ليبزج والأخرى الى فيينا التي عاش فيها فرويد حتى عام واحد قبل أن توافيه المنية عام ١٩٣٩ (Jones, 1961, Ch.1).

كان فرويد تلميذا لامعا وشجعته أسرته على الدراسة فكان والديه حريصين على تزويده بلمبة جاز ليدرس في حين لم يتوفر لباقي أفراد الاسرة سوى الشموع (Schultz, 1975, p.302) وقد غطت اهتمامات فرويد العقلية مدى واسعا من الموضوعات وعندما كبر بما فيه الكفاية ليلتحق بالجامعة واجه مشكلة تقرير المجال الذي يدرس فيه، وبعد بعض التردد، اختار الطب، مبدئيا لأنه يعطيه الفرصة للبحث، وفي كلية الطب أجرى فرويد بحثا هاما عن السلسلة الفقرية لنوع من الاسماك (البتروفيرون) (Jones, 1961, Ch.3,4) وفيما بين عمر ٢٦-٣٥ بحث فرويد غير المستقر عن مجال قد يصل فيه الى استكشافات هامة واستمر في إجراء البحوث في المجالات العصبية لكنه كان متأثرا باحتمالات أخرى، ولفترة فكر في أنه قد يكشف عن استعمالات ثورية للكوكايين وهو عقار يبدو أنه قد تعاطاه بشكل مؤقت، كما زار فرويد معمل Charcot في باريس حيث كان شاركوت يبحث في غموض الهستيريا وكانت دراسة هذا الاضطراب هي نقطة

البداية في اسهامات فرويد الهامة (Jones, 1961, Chs.5,6,10,11).

ويستخدم فرويد مصطلح هستيريا في الامراض الجسمية المزمنة وكذلك في فقدان الذاكرة التي لا يوجد لها تفسير فسيولوجي، مثلما قد تفقد امرأة الاحساس في اليد حتى الرسغ رغم أنه فسيولوجيا ليس هناك سبب لفقدها الاحساس في هذا الجزء المحدد من الجسم. ولقد تتبع فرويد في دراساته الأولى للهيستيريا نموذج جوزيف بروير الذي عالج امرأة بمساعدتها على الكشف عن المشاعر والافكار المدفونة خلال التنويم المغناطيسي، ولقد بدى لبروير وفرويد (1895) أن مرضى الهيستيريا قد حبسوا أو كبتوا الرغبات والعواطف عن الوعي، الطاقة المكبوتة أصبحت عندئذ مغطاة بعدد من المظاهر الجسمية، والعلاج إذن يتكون من الكشف عن الرغبات وأطلاق تلك العواطف التي تم ابعادها لجزء منفصل في العقل أطلق عليه مصطلح العقل الباطن.

أعمال فرويد الأولى حول مرض الهيستيريا يمكن تصويرها من خلال حالة مريضة اسمها Elizabeth Von R، كانت تعاني من آلام هيستيرية في فخذيها، وتزايدت هذه الآلام وأصبحت أسوأ أثناء سيرها مع زوج شقيقتها والذي كانت تكن له عاطفة خاصة... لكنها سرعان ما تغلبت عليها من أجل التعاطف الأسرى (Freud, 1910, p.23)، توفيت شقيقتها، وعندما استدعيت لحضور الجنازة، وبينما كانت واقفة الى جوار شقيقتها المتوفية للحظة قصيرة، واتتها فكرة يمكن تلخيصها في الكلمات التالية: الآن، هو حر ويستطيع أن يتزوجني (1910, p.23)، هذه الرغبة كانت مرفوضة تماما بالنسبة لها بحكم تكوينها الخلقي لذا فقد كبتتها بسرعة ثم سقطت مريضة بالآم هيستيرية شديدة. وعندما حضر فرويد لعلاجها كانت قد نسيت تماما موقفها وهي الى جوار أختها. كانت هناك حاجة لعدد كبير من ساعات العمل في التحليل النفسي للكشف عن هذه الحادثة وغيرها من الذكريات لأن اليزابيث كان لديها أسباب قوية لدفنها في اللاوعي، وفعلا اكتسبت اليزابيث القدرة على الوعي بمشاعرها للدرجة التي تسمح لها بتقبلها ولم تعد هذه المشاعر في حاجة الى الظهور في شكل أعراض جسمية.

أثناء عمل فرويد مع اليزابيث ومرضى آخرين، لم يكن يستخدم التنويم المغناطيسي، التكنيك الذي استخدمه بروير، حيث وجد فرويد أن من بين ما يدعو الى التردد في استخدام التنويم المغناطيسي أن استخدامه يقتصر على بعض المرضى، وحتى مع هذا البعض فإنه غالبا ما يؤدي الى شفاء مؤقت فقط وبدلا منه طور فرويد طريقة التداعي الحر التي من خلالها يتعلم المريض كيف يترك عقله يقرر الأشياء كما حدثت دون بذل أي جهد لتنظيم أو حجب الافكار بأي طريقة كانت، ولقد وجد فرويد مع ذلك أن

التداعي الحر رغم ما يحققه من التوصل الى الافكار والمشاعر المدفونة الا أنه لا يكون بالكامل حرا على الاطلاق، فالمرضى يقاومون ذلك، إنهم يغلقون مناطق معينة، يغيرون المجال، يصرون على أن أفكارهم حولها تافهة جدا أو أنها تسبب لهم الحرج عند تذكرها وغير ذلك (Frued, 1920, pp.249-50) وسمى فرويد هذه المقاطعات بالمقاومة واعتبرها دليلا على قوة المكبوت في العقل (Bruer and Frued, 1895, p.314) وهكذا وجد فرويد دليلا جديدا على نظريته حول أن عقل المريض يكون في حالة حرب مع نفسه، وحول أن بعض الرغبات تكون غير مقبولة للمريض لا خلقيا ولا اجتماعيا ولا من حيث المظهر الشخصي ولذا فإن هذا الرغبات ينبغي أن تكبت (Frued, 1910, p.22).

أثناء بناء فرويد لنظريته، فكر في أنه ليس مرضى الهيستيريا فقط أو المرضى العصبيين الآخرين هم الذين يعانون من هذا الصراع الداخلي، فنحن جميعا لدينا أفكار ورغبات لا نستطيع الاعتراف بها لأنفسنا، مثل هذه الرغبات والأفكار تكون لدى العصابيين أشد وطأة في كبتها وما تحدثه من صراع بحيث لا يمكن السيطرة عليها فتظهر أعراضها، ومع ذلك فإن هذا الصراع هو الذي يحدد مسار حياة الانسان، (Freud, 1900, p.294,1933, p. 121). وقد نشر بروير وفرويد كتابا مشتركا باسم "دراسات في الهيستيريا" (1895) والذي أصبح أول الأعمال الكلاسيكية في نظرية التحليل النفسي. لكن بروير أوقف عمله في هذا المجال بسبب الاتجاه الذي بدأ العمل ينحو اليه حيث كانت نتائج فرويد حول المشاعر الأساسية التي يكبتها مرضى الهيستيريا مشاعر جنسية وهي نتائج كان بروير يشعر بأنها حقيقية لكنها بالنسبة له شخصيا تبدو غير مقبولة ومثيرة للمشاكل، وبالاضافة الى ذلك فإن النظرية الجنسية سببت سخرية المجتمع العلمي مما أضر ببروير بعمق، وبالتالي فقد ترك بروير الامر لفرويد ليبحث في هذا المجال بمعرفته. وبينما تقدم فرويد في عمله، وجد أن الذكريات المكبوتة لمرضاه تعود أكثر الى الماضي الى مراحل طفولتهم، واجه فرويد صعوبة كبيرة في فهم ما توصل اليه، لقد كرر عليه مرضاه قصصا حول كيف ارتكب آباؤهم أكثر الاعمال الجنسية المشينة ضدهم أثناء طفولتهم، قصصا انتهى فرويد أخيرا الى اعتبارها نوعا من الخيال، ولفترة بدا له أن أبحاثه قد تبخرت في الهواء، أنها ليست قائمة على الحقيقة لكن على الخيال، لكن عندئذ توصل الى أن حياتنا أيضا محكومة بالخيال، فأفكارنا ومشاعرنا يمكن أن تكون هامة مثلها مثل الاحداث الواقعية (Gay, 1988, p.9; Freud, 1914 a,p. 300).

في عام ١٨٩٧، العام الذي تزايدت فيه حيرة فرويد حول ذكريات مرضاه، قام فرويد

بعمل تحليل ذاتي مدفوع بالاضطراب الذي شعر به إثر وفاة أبيه، فبدأ باختبار أحلامه الخاصة وذكريات وخبرات طفولته، وخلال هذا التحليل اكتسب تأكيدا مستقلا حول نظريته في الجنس لدى الأطفال واكتشف ما إعتبره أعظم استبصاراته وهي عقدة أوديب عند الطفل، أي أنه اكتشف أنه (ومن المفترض كل الأطفال أيضا) قد شعر بمنافسة شديدة تجاه الأب من نفس جنسه لصالح مزيد من الحب للأب من الجنس المخالف. نشر فرويد هذه النظرية أولا في "تفسير الاحلام، ١٩٠٠" وأطلق على تفسير الاحلام "التفسير الملكي للاوعي" (1900, p.647)، ولم تكن عملية التحليل الذاتي عملية سهلة بالنسبة لفرويد حيث بدأ ينقب في منطقة اللاوعي "التي لا يعلم إلا الله أي وحش سوف يزحف منها" (Jones, 1961, p.213) في بعض الاوقات لم يكن فرويد قادرا على أن يفكر أو يكتب، لقد خبر "شللا عقليا لم أكن لأتخيله على الاطلاق. (1961,p.213)، وفي نهاية ذلك كله ماذا وجد، لقد وجد دليلا على الجنس في الطفولة، الأمر غيرالمقبول لدى كل المجتمعات العلمية. لقد اعتقد معظم رفاقه وآخرون غيرهم أن الجنس يبدأ مع البلوغ وليس قبل ذلك واقتراح فرويد حول أن الطفولة البريئة تخبر الرغبات الجنسية أشار الى أنه ربما كان أكثر قليلا من مجرد منحرف جنسي مهووس. وفي مواجهة ردود الافعال هذه شعر فرويد بالعزلة التامة وقال أنه كثيرا ما شعر بالضياع وفقدان الثقة (Freud, 1914 a,p. 302). وفي حوالي ١٩٠١ عندما بلغ فرويد ٤٥ عاما بدأ أخيرا الخروج من عزلته، حيث جذبت أعماله العديد من شباب العلماء والكتاب الذين بدأ بعضهم مقابلته أسبوعيا للمناقشة التي تطورت تدريجيا الى رابطة التحليل النفسي رسميا. وكان من بين حوارييه أو اتباعه الفرد أدلر وكارل يونج الذين اختلفا معه مثلما اختلف كثيرون غيرهما، وأسسا نظرية خاصة بهما في مجال التحليل النفسي، وقد استمر فرويد في تطوير ومراجعة نظريته لنهاية حياته خلال ١٦ عاما قضاها في آلام سرطان الفك، وفي عام ١٩٣٣ حرق النازيون كتبه في برلين وكان عليه أن يترك فيينا الى لندن في عام ١٩٣٨ حيث عاش العام الاخير من عمره حيث وافته المنية عن ٨٣ عاما.

مراحل النمو النفسي الجنسي

لقد رأينا كيف قادت أعمال فرويد الى اعتقاده بأن المشاعر الجنسية يمكن أن تكون نشيطة في الطفولة، لكن مفهوم الجنس عند فرويد كان شديد الاتساع، فمن وجهة نظره (1905) لايتضمن الجنس فقط الممارسة الجنسية بل عمليا أي شيء ينتج عنه ارتياحا جسديا، في الطفولة وعلى وجه الخصوص تكون المشاعر الجنسية عامة جدا

ومنتشرة فهي يمكن أن تكون متضمنة في أنشطة مثل المص لتحقيق المسرة، الاستمناء باليد، الرغبة في استعراض الجسم أو النظر الى أجسام الاخرين، الاخراج الشرجي أو الاحتباس ، الحركات الجسمية مثل الاهتزاز، وحتى أفعال القسوة مثل الوخز أو العض (1905,pp.585-594) ولقد كان لدى فرويد سببين لاعتبار مثل هذه الأنشطة الواسعة أنشطة جنسية، أولها انه يبدو أن الاطفال يحصلون على اللذة منها، فالرضع يستمتعون بالرضاعة حتى وهم غير جائعين، إنهم يمصون أيديهم وأصابعهم وأشياء أخرى لأنها تحقق لهم احساسا باللذة على الغشاء المخاطي للفم (1905,p. 588) وثانيها أن فرويد اعتبر كثيرا من أنشطة الطفولة أنشطة جنسية لأنها تعاود الظهور في النشاط الجنسي للبالغين، فمعظم البالغين ينهمكون في المص (مثل التقبيل)، النظر، الاستعراض، العناق والاحضان السابقة مباشرة أو المصاحبة للممارسة الجنسية، أحيانا في الحالات التي يطلق عليها اسم الفساد يصل البالغ الى ذروة النشوة الجنسية بواسطة أنشطة جنسية طفولية أي بدون ممارسة جنسية وقد يصل المراهق حديث البلوغ الى ذروة التهيج الجنسي ببساطة بالنظر لأجسام الآخرين، المراهقين المصابين أيضا يحصلون على أو يسترجعون الرغبات الجنسية الطفولية لكنهم يشعرون بكثير من الذنب والخجل فيكبتونها (Freud, 1920, Chs.20,21; 1905, pp. 577-579).

طبقا لنظرية فرويد فإن المصطلح المعبر عن الطاقة الجنسية العامة هو الليبيدو Libi-do وأي جزء من الجسم تتركز فيه هذه الطاقة يسمى المنطقة الحساسة (Freud, 1905, p. 611), Erogenouse وغالبا ما يعتبر كل جزء من الجسم منطقة حساسة ولكن في الطفولة فإن المناطق الأكثر حساسية ثلاثة هي الفم، الشرج، ومنطقة الأعضاء التناسلية، وتصبح هذه المناطق الثلاثة مركز اهتمامات الطفل الجنسية في تتابع مرحلي محدد، فالطفل يركز اهتمامه أولا علم الفم (المرحلة الفمية) ثم يتبعها الاهتمام بالشرج (المرحلة الشرجية) وأخيرا تتركز الاهتمامات على منطقة الاعضاء التناسلية (المرحلة القضيبية) وقد فكر فرويد في أن هذا التتابع محكوم بعملية النضج، بما هو فطري، بالعوامل البيولوجية (1905, p. 621)وفي نفس الوقت فإن خبرات الطفل الاجتماعية أيضا تلعب دورا نمائيا حاسما، فعلى سبيل المثال، الطفل الذي يمر في قدر كبير من الاحباط في المرحلة الفمية قد تتطور لديه عملية استغراق مستمرة بالاشياء ذات العلاقة بالفم، ولننظر الآن في مراحل فرويد بشيء من التفصيل.

المرحلة الفمية

يقول فرويد عن الشهور الأولى "لو استطاع الطفل أن يعبر عن نفسه، لقال بلا أدنى

شك أن رضاعته صدر أمه هي والى أبعد حد أهم شيء في حياته". (1920,p.323)
والرضاعة مسألة حيوية بالطبع لأنها تقدم التغذية لأن الطفل لا بد وأن يرضع حتى يستمر في الحياة لكن كما سبق أن ذكرنا فإن فرويد يعتقد أن الرضاعة تزود الطفل بشعور من اللذة في حد ذاتها وهذا هو السبب في أن الأطفال يرضعون أصابعهم وأشياء أخرى حينما لا يكونون جائعين وقد أطلق فرويد على هذه اللذة اسم Autoeretic أي اللذة الذاتية لأن الأطفال عندما يرضعون أصابعهم لا يوجهون دوافعهم وحركتهم تجاه الاخرين لكنهم يحققون الرضا أو الاشباع من خلال أجسامهم الخاصة (1905, p.586). ان الأنشطة الجنسية الذاتية ليست محدودة بالمرحلة الفمية إذ بعدها على سبيل المثال نجد أن الأطفال يستمنون باليد وهذا نوع من الجنسية الذاتية ومع ذلك فقد أكد فرويد على طبيعة الجنسية الذاتية في المرحلة الفمية لأنه أراد أن يوضح المدى الذي يكون فيه الطفل مربوطا الى جسمه وهو مثل بياجيه، اعتقد انه خلال الشهور الستة الاولى من الحياة أو ما حولها يكون عالم الطفل لا شيء بمعنى أن الطفل ليس لديه مفهوم عن الأشخاص أو الأشياء التي تتواجد حوله، أثناء الرضاعة مثلا يشعر الطفل براحة احتضان الأم له لكنه لا يتعرف على الأم كشخص مستقل، وعندما يشعر بالبرودة أو البلل أو الجوع فإن الطفل يتزايد لديه القلق أو الألم لكنه ليس على وعي بأي شخص مستقل عنه قد يخلصه من ذلك الألم، انهم ببساطة يتطلعون الى استعادة مشاعر الراحة أو السرور وهكذا فبالرغم من الاعتماد الكلي على الآخرين الا أنه ليس لديهم وعي بهذه الحقيقة لأنهم لا يعرفون الوجود المستقل للأفراد الآخرين.

أحيانا يصف فرويد هذه الحالة اللاشيئية الأولية كحالة نرجسية أولية (1915 a,p. 79) ومصطلح النرجسية يعني حب الذات وهو مأخوذ عن الأساطير اليونانية عن طفل اسمه ناركيسوس الذي وقع في حب صورته المنعكسة على سطح بركة ماء وكما لاحظ بعض الدارسين مثل (Jacobson, 1954)فإن هذا المصطلح محير لأنه يتضمن أن لدى الاطفال مفهوم واضح عن حب أنفسهم في حين أنهم ما زالوا غير قادرين على تمييز أنفسهم عن بقية العالم. ما زال مصطلح النرجسية يؤكد فكرة أن الرضيع في البداية يركز أولا على جسمه الخاص داخليا، والحالة النرجسية الأساسية كما يقول فرويد (1916) هي النوم؛ عندما يشعر الطفل بالدفء والرضا ولا يشعر بأي اهتمام على الإطلاق بالعالم الخارجي.

الجزء الثاني من المرحلة الفمية

في حوالي الشهر السادس يبدأ الرضع في تطوير مفهوم عن الآخرين خصوصا الأم

كشخص منفصل وكشخص ضروري، ويصبحون قلقين عند تركها لهم أو عندما يرون غريبا في مكانها (1936 a,p. 91) وفي نفس الوقت يحدث تطور آخر مهم وهو بداية ظهور الأسنان والميل الى العض، عند هذه النقطة، أشار (Karl Abrahm, 1924 a) الى أن الرضيع يكون فكرة غامضة الى حد ما عن أنه بميله الى العض أو الإلتهام يمكن أن يدفع أمه بعيدا عنه، وهكذا تصبح الحياة بالنسبة له أكثر تعقيدا واستشكالا وفي تزايد وليس من الغريب أننا غالبا وبدون وعى نرغب في العودة الى أوائل المرحلة الفمية حيث كانت الاشياء تبدو أكثر بساطة وأكثر تشجيعا.

توضيح: هانزل وجريتل

كان فرويد على وعى بصعوبة التوصل الى نتائج محددة (خلاصة) حول حياة الأطفال العقلية، فالرضع لا يستطيعون الحديث عن مشاعرهم وخيالاتهم، ونحن الى حد ما مضطرين لاعادة بناء الحياة النفسية من خلال تحليلنا للكبار الذين يبدو عليهم الرجوع للأساليب الأولى في التفكير، ولقد كتب بتلهايم (Betteilheim, 1976, pp. 159-166) عن وقائع المرحلة الفمية المتضمنة في قصة هانزل وجريتل، باختصار هانزل وجريتل طفلان أبعدهما أبويهما - خاصة الأم - الى الغابة لانهما لا يشربان الحليب، ولم يجدا الكثير لطعامهما في الغابة حتى وصلا الى منزل وجدا به كعكة زنجبيل وتقدما لالتهامها لكنهما أحسا أنه قد يكون من الخطر أن يأكلا الكثير وسمعا صوتا يقول: من الذي يأكل في منزلي، لكنهما تجاهلاه ظنا منهما أنه الريح، لكن صاحبة المنزل ظهرت عندئذ وكانت في البداية مرحبة بهما تماما، فقد قدمت لهما كل أنواع الأشياء الطيبة ليأكلا وفراشا مريحا ليناما، لكن في اليوم التالي، تحولت لتصبح أسوأ من أمهما، أنها ساحرة تريد أن تأكلهما.

في تحليل بتلهايم، تنتمى هذه الأحداث الى حد كبير الى الجزء الثاني من المرحلة الفمية، فالقصة تبدأ بخبرة الاطفال بالانفصال المرعب عمن يرعاهم، هنالك اشارة خفيفة الى أن الدوافع الداخلية الخاصة بالأطفال تعبر عن جذور مشكلاتهم، لقد كانوا متهورين ومهملين فيما يتعلق بحليب الأم وهم أيضا كانوا شرهين في التهام كعكة الزنجبيل، رغبة الأطفال هي أن يعودوا للجزء الأول من المرحلة الفمية التي بدت لهم مفعمة بالسعادة ولهذا قابلوا الساحرة التي هي بصفة مؤقتة "الأصل، الام التي تعطى كل شيء التي يأمل كل طفل أن يجدها مرة ثانية في مكان ما من العالم" (Bettelheim, 1976, p.161)، ومع هذا فإن اثبات ذلك مستحيل لأنهم يعون في غموض أنهم قد دمروا المرحلة الفمية الخاصة بهم، انهم يتخيلون أن الآخرين سوف يأخذون ضدهم انتقاما

فميا وهو ما تحاول الساحرة القيام به. يقول بتلهايم أن القصص الخرافية تيسر النمو وذلك بمخاطبتها لأعمق مخاوف الأطفال، بينما في نفس الوقت توضح لهم أن مشكلاتهم لها حلول، في هذه القصة هانزل وجريتل أخيرا يتركون العمل وحدهما على أساس دوافعهم الفمية ويستخدمون أجزاء أكثر منطقية من الشخصية، انهم يستخدمون التفكير لكي يخدعوا الساحرة ويقتلونها ويعودون لمنزلهم وهم أطفال أكثر نضجا.

التثبيت والنكوص

طبقا لفرويد فإننا جميعا نمر في المرحلة الفمية مثلما نمر في المراحل الأخرى للنمو النفسجنسي ومع ذلك فإنه يمكن أن يحدث تثبيت عند أي مرحلة منها، وهذا يعني أنه بصرف النظر عن مدى التقدم بعدها، الا أننا نحافظ على اهتمام مستمر بالمسرات والقضايا الخاصة بهذه المرحلة المبكرة، على سبيل المثال لو حدث تثبيت عند المرحلة الفمية، سوف نجد أنفسنا باستمرار منشغلين بالأكل أو أننا نعمل بكل ارتياح في عض أو مص الاشياء مثل الأقلام أو نحصل على أغلب مسراتنا من الانشطة الجنسية الفمية أو نجد أنفسنا مندفعين للتدخين أو الخمور جزئيا بسبب المتعة الفمية المتحققة (Frued, 1905,Abraham, 1924 a) ويذكر فرويد أنه لم يكن متأكدا حول أسباب التثبيت (1920, p. 357) لكن بصفة عامة يعتقد التحليليون النفسيون يعتقدون أن التثبيت يحدث إما بسبب الاشباع المفرط أو الاحباط المفرط (Fenichel, 1945, p. 65, Abraham, 1924 a, p.357) فالطفل الذي يلقى رضاعة مشبعة ومرضية ولفترة طويلة قد يستمر في البحث عن المتعة الفمية، وعكس ذلك صحيح أي أن الطفل الذي يخبر احباطات حادة وحرمان خلال المرحلة الفمية قد يتصرف على أنه غير مستعد للتخلي عن الاشباعات الفمية أو كما لو كان هناك خطر محدق به يهدده بعدم اشباع الحاجات الفمية، مثل هذا الشخص على سبيل المثال يظهر عليه القلق إذا ما تأخر تقديم الطعام في موعده، ويلتهم الطعام كما لو كان سيختفي في أي لحظة، وعموما فإن يبدو أن الاحباط الشديد اكثر من الاشباع التام يسبب ظهور التثبيت الاقوى (Whiting and Child, 1953; White and Watt, 1973).

أحيانا يظهر بعض الأفراد سمات فمية في حياتهم حتى يواجهوا احباطا ما وعندئذ ينكصون لنقطة التثبيت الفمية، مثلا عندما يحرم طفل صغير من عواطف الوالدين بسبب أخته المولودة حديثا، قد ينكص الى السلوك الفمي ويمص أصابعه مرة أخرى رغم أنه كان قد توقف عن ذلك أو فتاة مراهقة لا يبدو عليها آية اهتمامات فمية حتى

فقدت صديقها وعندئذ تصبح مكتئبة ولا تجد راحتها الا في التهام الطعام.

ويتحدد الميل للنكوص في ضوء كل من قوة التثبيت في الطفولة وحجم الاحباط الراهن (Frued, 1920, Ch22) فلو كان لدينا تثبيت فمي قوي، فقد يكون قليل من الاحباط النسبي في الحياة الحاضرة سببا كافيا للنكوص للمرحلة الفمية، كما أن احباطا قويا سائدا قد يسبب النكوص الى مرحلة نمائية حتى ولو لم يكن التثبيت قويا بدرجة كافية، ان أنواع النكوص التي نناقشها قد تحدث لأي منا، ولدى الأفراد العاديين قد تسبب الحياة أحيانا الشعور بالاحباط وعندئذ يحدث النكوص لمرحلة مبكرة أكثر طفولية في أساليب التصرف، مثل هذا النكوص ليس مرضا لأنه جزئي فقط ومؤقت مثل الطفل الذي يعود لمص أصابعه بعد ولادة أخته إذ عادة ما يحدث ذلك لفترة، لكنه لا يصبح مثل الطفل الرضيع في جوانب أخرى.

ولقد اعتقد فرويد أن مفاهيم التثبيت والنكوص يمكن أن تساعد في توضيح الاضطرابات الوجدانية الأكثر خطورة، ففي بعض حالات الشيزوفرينيا قد يكون هناك نكوص تام الى أول مراحل النمو، إذ عادة ما ينسحب مريض الشيزوفرينيا من التفاعلات مع الآخرين ويستمتع بأفكار عظيمة عن أهميته وقد يعتقد أنه اله وأن أفكاره تؤثر على العالم كله، في مثل هذه الحالة يكون المريض قد تعمق في نكوصه التام وعبر منه الى النرجسية الأولى التي تكون الطاقة مستخدمة فقط في نفسه وتكون الحدود بين المريض والآخرين من حوله غير مستقرة (1920, pp.422-424) وطبقا لابراهام (Abraham, 1924a) فإن النكوص للمرحلة الفمية يظهر أيضا في حالات شديدة من الاكتئاب يحدث غالبا عند فقد حبيب ويكون أحد مظاهره رفض الطعام، ربما يعاقب المريض نفسه لأن يشعر في اللاوعي أنه بسبب غضبه الفمي قد تم تدمير من يحب.

المرحلة الشرجية

خلال العامين الثاني والثالث من حياة الطفل تصبح المنطقة الشرجية مركز اهتمامات الطفل الجنسية حيث يتزايد وعي الأطفال باحساسات المتعة الناتجة عن حركة الأمعاء على الأغشية المخاطية للمنطقة الشرجية، وكلما اكتسبوا نضجا يساعدهم على ضبط العضلات القابضة فإنهم في بعض المرات يتعلمون الامساك بحركة الأمعاء حتى اللحظة الاخيرة وعندها يتزايد الضغط على المستقيم مما يرفع متعة التخلص الاخير (الانطلاق الاخير أو التفريغ)، (Frued, 1905, p. 589) ويهتم

الأطفال في بعض الاحيان بما ينتج عن جهدهم، مستمتعين بتداول وتلويث برازهم (Frued, 1913, pp.88-91; Jones, p.424) في هذه المرحلة يطلب من الأطفال لأول مرة أن يتكروا لمتعتهم الغريزية بطريقة درامية مقبولة، وقليل من الآباء يكونون مستعدين للسماح لأطفالهم باللعب أو التلويث بالبراز لفترة طويلة، معظم الآباء كأفراد متحضرين يشعرون بالاشمئزاز حول الأمور الشرجية وسرعان ما يجعلون أطفالهم يشعرون بنفس الطريقة، وحالما يكون الأطفال مستعدين ان لم يكن قبلها يدرب الآباء أطفالهم على الاخراج، بعض الأطفال بشكل أولي، يقاتلون من أجل أن يتمكنوا من توسيخ أنفسهم بحرية (Frued, 1905, p. 591) انهم أحيانا يتمردون باتلاف أشياء أو مخالفة نظام أو العناد أو الصياح وهي سلوكيات تتواجد احيانا في فترة المراهقة كمظهر للشخصية الشرجية الطاردة (Brown, 1940; Hall, 1954, p. 108)، ومع ذلك فقد كان فرويد أكثر اهتماما برد الفعل العكسي لمطالب الأبوين، فقد لاحظ ان بعض الأفراد يتطور لديهم تمسك زائد بالنظافة المفرطة في نظام وثبات (1908a) وحيث يبدو أنهم شعروا أثناء طفولتهم انها مخاطرة كبيرة أن يتمردوا على الأبوين ومطالبهم وبالتالي خضعوا في قلق لقواعدهم وبدلا من العناد والتلويث أصبحوا نموذجا في ضبط النفس واكتسبوا شعورا بالاحتقار والاشمئزاز من أي شيء قذر أوله رائحة قذرة وتطورت لديهم حاجة قهرية لأن يكونوا نظيفين ومنظمين، مثل هؤلاء الأفراد الذين نسميهم أحيانا بالشخصة القهرية الشرجية يلجأون الى الشعور بالامتعاض الشديد من الخضوع أو الاستسلام للسلطة لكنهم لا يجرأون على التعبير عن غضبهم بشكل معلن وبدلا من ذلك يتطور لديهم عناد سلبي حيث يصرون على فعل الأشياء طبقا لبرنامجهم الخاص وغالبا ما يكون الآخرون مضطرين للانتظار، وقد يكونون مقترين وبخلاء بحيث يبدو أنهم يشعرون بأنه رغم أنهم كانوا مضطرين للاخراج بناء على مطالب الآخرين الا أنهم سوف يتمسكون بأشياء أخرى مثل المال، ولا أحد يستطيع أن يأخذه منهم.

والتدريب على الاخراج ربما يؤدي الى كثير من الغضب والخوف الذي يسبب بعضا من التثبيت لدى معظم الأطفال خاصة في الولايات المتحدة الامريكية حيث نميل الى التشدد حول هذا الموضوع، وبالتالي فمن المحتمل أن تتطور لدى البعض على الأقل قدر من الميل نحو الشخصية الشرجية الطاردة (Munra, 1955, p.287) أو الشخصية الشرجية القهرية أو بعضا من الربط بينهما، أحيانا لا يكون هناك أثر خطير لهذه السمات على حياة الفرد، لكن أحيانا تظهر بطريقة أكثر وضوحا عندما يتعرض الفرد للضغوط، على سبيل المثال قد يتعرض الكُتّابُ للسلوك القهري عندما يكونون قلقين

حول ما يكتبون، فقد لا يستطيع كاتب اتمام مسودته بسبب حاجته للمراجعة ثم اعادة المراجعة خوفا من الوقوع في الخطأ. وبالنسبة لفرويد مثل هذا السلوك يحتمل أنه يمثل نكوصا للمرحلة الشرجية حيث تعلم الفرد كيف تقابل أفعاله الطبيعية بالرفض، أي أن هذا الكاتب ربما يكون قد تعلم أن أول انتاجه قد اعتبر شيئا قذرا ومثيرا للاشمئزاز عندما فعله بشكل تلقائي عضوي، واعتبر شيئا يستحق التقدير والمكافأة عندما فعله بالطريقة الصحيحة، وهكذا فان الكاتب يكون قلقا حول الأثر الذي سوف تتركه مخطوطته ولذا يحاول أن يحمي نفسه بالتأكد من أن كل شيء يتم أداؤه بالدقة وكما يفترض أن يكون.

المرحلة الأوديبية أو القضيبية

فيما بين الثالثة والسادسة تقريبا، يدخل الطفل المرحلة القضيبية أو الأوديبية ولقد درس فرويد هذه المرحلة جيدا بالنسبة للبنين أكثر مما درسها بالنسبة للبنات، لذا فسوف نبدأ نقاشنا حولها بحالة البنين.

المشكلة الأوديبية عند الولد

تبدأ المشكلة الاوديبية عندما يبدأ الطفل الاهتمام بقضيبه، هذا العضو السهل الاستثارة والتغير والغني في إحساساته يشغل فضوله (Frued, 1923, p.246)، انه يريد أن يقارن قضيبه بما لدى الذكور الآخرين، وما لدى الحيوان، كما يحاول أن يرى الاعضاء الجنسية عند البنات، كما قد يستمتع باستعراض قضيبه، وعموما يتخيل الدور الذي عليه أن يلعبه كبالغ، كشخص جنسي، ويبادر الى القيام ببعض التجارب وينسج الخيالات التي يتصور نفسه فيها ذكرا بطلا عدوانيا موجها في الغالب مقاصده نحو موضوع حبه الأول وهي أمه، قد يقبل لعبته بعدوانية أو ينام وهي معه في الليل أو يتخيل الزواج منها، ومن المحتمل أنه لا يتصور بعد الممارسة الجنسية لكنه يتساءل عما يمكن أن يفعله. وسرعان ما يتعلم الطفل مع ذلك أن معظم تجاربه الطموحة وخططه تعتبر شيئا غير صحيح وفيه تزيد، ويتعلم أنه لا يمكن أن يتزوج لعبته (أمه) أو يدخل في أي لعب جنسي معها، انه حتى لا يستطيع أن يلمسها أو يعانقها أو يحتضنها بمثل ما يتمنى طالما أنه أصبح الان ولدا كبيرا، وفي نفس الوقت فإنه يلاحظ أن أباه يبدو قادرا على فعل ما يريد. ان أباه يستطيع أن يقبل أو يحتضن أمه وقتما يشاء وهو ينام معها طوال الليل (فاعلا معها ما يفعله الكبار في الليل) وهكذا تبدأ خيوط عقدة أوديب في التكوين، الولد يرى أبوه كمنافس له في حب أمه. ولقد صور فرويد رغبات الطفل

الصغير الأوديبي في حالة الصغير هانز (1909) عندما كان هانز في الخامسة طلب من أمه أن تلمس قضيبه وأراد أن يعانقها بالليل وعندما اعترض ابوه، بعدها، تعرض هانز للحلم التالي "بالليل كان هناك زرافة كبيرة وأخرى متهدلة في الغرفة، وكانت الزرافة الكبيرة تنادي في الخارج لأنني أخذت الاخرى بعيدا عنها، ثم توقفت عن النداء ثم جلست أنا على قمة الزرافة المتهدلة" (p.179) وطبقا لفرويد فإنه من المحتمل أن حلم هانز يمثل رغبة في أخذ أمه (الزرافة المتهدلة) من أبيه (الزرافة الكبيرة). بطبيعة الحال فإن الطفل الصغير لا يستطيع واقعيا أن يأمل في تنفيذ رغباته التنافسية فوالده كبير جدا، لكنه أيضا يستطيع الاستمرار في خيالاته التنافسية رغم أنها قد تصبح خطرة، وأحد أسباب خطورتها أنه لا يشعر فقط بالغيرة من أبيه، بل أنه يحبه أيضا ويحتاج اليه ولذا فإنه يشعر بالرعب من رغباته التدميرية نحوه، لكن الأكثر أهمية هو أن الطفل يبدأ في أن يضع في اعتباره امكانية الاخصاء Castration. وفي أيام فرويد كان الآباء غالبا ما يوجهون تهديدات مباشرة للأبناء بإخصائهم عندما يستمنى الطفل، لكن في هذه الايام ربما الآباء يكتفون بأن ينهرون الطفل في رفق حول عملية الاستمناء، لكنه من المحتمل أن الطفل يبدأ في الانزعاج من الاخصاء عندما يتحقق من أن أخته أو أي من الجنس الاخر ليس لديهم قضيب، وقد يتوصل الى أنه كان لديهم في السابق قضيب لكنه قطع أو انتزع وأن نفس الشيء قد يحدث له، وهكذا تأخذ المنافسة الأوديبية بعدا جديدا وخطيرا وقد يهرب الطفل من الموقف برمته (Frued, 1924, p.271) وبشكل نمطي فإن الطفل يتخلص من ورطته الأوديبية خلال سلسلة من المناورات الدفاعية (Frued, 1923, 1924) إنه يدافع عن رغباته السفاحية في أمه بواسطة الكبت أي بدفن أية مشاعر جنسية نحوها في أعماق اللاوعي، انه ما زال يحب أمه بالطبع، لكنه لا يعترف الان بما هو مقبول اجتماعيا، حب فيه تسامي، حب خالص وبدرجة عالية، كما يتخلص الطفل من منافسته لأبيه بكبت مشاعره أيضا ضده وبتزايد التعارف عليه، فبدلا من القتال مع أبيه، يصبح أكثر تشبها به وحياله وبهذه الطريقة البديلة يستمتع بالشعور بأنه قد أصبح رجلا كبيرا، ويبدو الأمر كما لو كان الطفل يقول لنفسه "اذا لم تكن قادرا على هزيمته، عليك أن ترتبط به".

وأخيرا، فلكي يتخلص الطفل من المشكلة الأوديبية فإنه يستدخل الأنا الاعلى Super-ego أي يتبنى القوانين الأخلاقية لأبويه باعتبارها خاصة به، وبهذا الشكل ينشأ لديه نوع من الشرطي الداخلي الذي يحميه من الرغبات والنزعات الخطيرة. والأنا الأعلى تماثل ما نسميه الضمير، انها صوت داخلي يؤنبنا ويجعلنا نشعر بالذنب على ما

اقترفناه من أقوال وافعال، وقبل أن يتم استدخال الطفل للأنا الأعلى فإنه كان يعاني فقط من النقد والعقوبات الخارجية، أما الآن فإنه ينتقد نفسه وهكذا يمتلك تحصينا داخليا في مواجهة النزعات المحرمة أو الممنوعة. وتشير المراجعات الجارية حاليا الى تعقد المشكلة الأوديبية لكنها في الواقع أعقد بكثير مما اشرنا اليه، فالتنافس والحب يعملان لدى الطفل كل منهما في طريقه كما أنه أيضا ينافس الأم في حب الأب (Frued, 1923, p. 21)، كما أن الموقف يزداد تعقيدا بوجود الإخوة الذين يكونون موضوعا للحب والغيرة (Frued, 1920, p. 343) وبعوامل أخرى مثل فقدان أحد الأبوين ونحن لا نستطيع تتبع كل هذه التنوعات والاختلافات التي لا نهاية لها، لكن المهتم يمكنه أن يرجع الى (Fenichel, 1945, pp. 91-98).

النتائج النمطية

يتخلص الولد نمطيا من عقدة أوديب في عمر السادسة تقريبا، وعندها تتحول رغباته التنافسية والسفاحية مؤقتا لتساق للاختفاء في الأعماق، وكما سنرى فإنها تدخل فترة الكمون التي يتحرر فيها نسبيا من هذه الازعاجات، ومع ذلك فإن المشاعر الأوديبية تستمر موجودة في العقل الباطن وتهدد بالظهور في الوعي مرة أخرى عند البلوغ تاركة آثارا قوية على حياة المراهق، هذه الآثار لها تنوعاتها المتعددة لكن يتم الشعور بها في شكل نمطي في مجالين رئيسيين هما المنافسة والحب. فعندما يدخل المراهق المنافسة مع مراهقين (رجال) آخرين فإنه يحمل معه معلوماته الغامضة من غزواته الاولى في هذا المجال، ففي المرة التي تجرأ فيها على منافسة ذكورة رجل عانى من هزيمة نكراء وبالتالي فقد يكون متخوفا وقلقا من منافسة الرجال مرة أخرى، وفي خلفيته العقلية انه ما زال ولدا صغيرا، متسائلا عما اذا كان في امكانه ان يكون رجلا كبيرا (Frued, 1914,b; Fenichel, 1945, p. 391) وقد يشعر المراهق أيضا بالذنب حول دوافعه التنافسية، ففي المرة الأولى التي نافس فيها رجلا، أراد أن يطيح بمبدأ بمنافسه، لكنه كبت مشاعره العدائية وأسس أناه الأعلى لتساعده في التخلص منها، لكنه لا زال يشعر في غموض بأن الرغبة في أن يكون أكثر نجاحا عن الآخرين رغبة خاطئة بشكل ما (Frued, 1936, p. 311).

تؤثر المشاعر الأوديبية أيضا في خبرات الانسان، فرويد يقول أن الرجل "يبحث قبل كل شيء عن الصورة التي يتذكرها لأمه" (1905)، ومع ذلك فإن هذه الرغبة لها مشاكلها، ففي السنوات الاولى ترتبط بالقلق من الإخصاء والشعور بالذنب وبالتالي يكون الرجال في بعض الحالات عاجزين جنسيا مع النساء اللاتي يستحضرن لدرجة

كبيرة صورة الأم ويصبحون محبطين جنسيا مع النساء اللاتي توفر لهم صورة المشاعر الرقيقة والعميقة مع الأم ويكونون قادرين تماما مع النساء اللاتي يعتبرونهن مجرد تصريف لحاجاتهم الجسمية (Frued, 1912). اعتقد فرويد أن كل فرد يمر بعقدة أوديب، لذا فإن كل الرجال لديهم بعض هذه المشاعر بدرجة ما، وعادة ما تظهر مشاكل حادة ناتجة عن تزايد المخاوف التي يخبرها الطفل، ولا تزال المشكلات الأوديبية أقل خطورة من تلك التي تتطور في الفترات الأولى عندما تتجه الشخصية نحو المزيد من مراحل تكوينها الأساسية.

عقدة أوديب عند البنات

اعتقد فرويد أن البنت الصغيرة تواجه أيضا عقدة أوديب، لكنه اعترف أن "هذا الموضوع، ولأسباب لا أفهمها، تحيط به الظلال، وليس لدى تصور كامل عنه" (1924, p.274) وكانت الخطوط العريضة لأفكار فرويد في هذا المجال كالتالي: لقد لاحظ (1933, pp. 122-127) أن البنت في عمر الخامسة تقريبا تصبح مخيبة الآمال في أمها، تشعر بالحرمان لأن أمها لم تعد تعطيها الحب المستمر والرعاية التي تحتاجها كطفلة، وفي حالة وجود مولود جديد، فإنها تمتعض من الرعاية التي يحظى بها وبالاضافة الى ذلك يتزايد غضبها بسبب قوانين أو محظورات أمها مثل تلك الخاصة بالاستمناء، وأخيرا والأكثر مدعاة للاضطراب تكتشف البنت أن ليس لها قضيب، وهي حقيقة تلوم الأم عليها لأنها هي التي أحضرتها الى هذا العالم غير مزودة بما يكفي من الأدوات (1925, p.193). ان الشعور بخيبة الأمل لدى البنت الصغيرة من أعضائها التناسلية تصورها (Ruth Muroe, 1955, pp.217-218) في تقرير تراكمي تقول فيه أنها كانت من المجادلين ضد نظرية فرويد حتى لاحظت ابنتها ذات الأربع سنوات في بانيو الحمام مع أخيها، اذ قالت البنت فجأة "وي وي، لقد اختفى قضيبي"، ومن الواضح أنها تقارن نفسها بأخيها لأول مرة، حاولت مونرو أن توضح لها الموقف، لكن ذلك لم ينفع، ولعدة أسابيع كانت تعترض بشدة على مجرد مناداتها ببنت وهكذا شعرت البنت بما أسماه فرويد الحسد القضيبي، الرغبة في أن يكون لها قضيب وأن تكون مثل الولد (Frued, 1933, p.126) ومع ذلك فلقد استعادت البنت فخرها بأنوثتها وذلك يحدث عندما تبدأ في تقدير أبوها لها، ربما لا يولي الأب أي انتباه خاص لابنته وهي ما زالت في الحضانة لكنه قد يبدأ في هذا العمر في اعلان إعجابه بجمالها وأنوثتها المتنامية مطلقا عليها أميرته الصغيرة ومدللا لها بمختلف الأساليب، وهكذا تستلهم البنت بدايات نسج القصص والخيالات التي تجمعها مع أبيها، في البداية تتضمن أفكارها

رغبة غامضة في قضيبه لكن ذلك سرعان ما يتغير الى رغبة في أن يكون لها طفل وأن تقدمه له كهدية، وكما يحدث مع الولد الصغير فإن البنت الصغيرة تكتشف أنه ينقصها الحق المفرد في موضوع حبها الجديد، وهي تتحقق من أنها لا تستطيع بعد كل شيء أن تتزوج أباها، غير أنه يبدو أن الأم تستطيع ذلك، لذا فهي تصبح منافستها في حبها وقد سمى فرويد هذا الموقف الاوديبي باسم عقدة اليكترا (1940, p.99).

ان أكثر ما حير فرويد حول عقدة أوديب لدى البنت كان دافعيتها لحل العقدة، لأنه في حالة الولد، كانت دافعيته الأولية واضحة، انه يخاف التهديد بالإخصاء، لكن البنت الصغيرة لا يمكنها الخوف من الاخصاء لأنه ليس لديها قضيب حتى تفقده، لماذا اذن تتكر رغباتها الأوديبية كاملة، يقول فرويد في إحدى مقالاته (1925a, p. 196) إنه ببساطة لا يعرف الإجابة، لكن أفضل تخميناته كانت أن البنت تحاول التخلص من رغباتها الأوديبية لأنها تخشى فقد الحب الأبوي (1933, p.87) ولهذا فهي تكبت قبل كل شيء رغباتها السفاحية ثم تتعرف علي أمها، ثم تؤسس الأنا الاعلى ليحميها من رغباتها ونزعاتها المحرمة* ولأن البنت أقل تهديدا بخطر الاخصاء فإن دافعيتها لإقامة دفاعات قوية ضد المشاعر الأوديبية تظل أضعف ولذا فإنها تؤسس أنا أعلى ضعيفة ورغم أن فرويد يعرف أن استنتاجه هذا سوف يغضب النساء الا أن هذا هو ما انتهى اليه تفكيره حيث أوضح أن النساء يكن أقل تمسكا بالقضايا الأخلاقية (1933, p. 129). ومثلها مثل الولد الصغير، البنت تستمتع في البداية ثم تمتنع عن خيالاتها التنافسية السفاحية وبشكل ما فإن النتائج الأخيرة للخبرات الأوديبية للبنت تبدو متشابهة مع تلك التي يمر فيها الولد، وعلى سبيل المثال، البنت أيضا قد تحمل معها معلوماتها الغامضة عن محاولتها الأولى لمنافسة امرأة في حب فاشل لرجل وقد يؤدي ذلك الى الشك في مستقبلها، وفي نفس الوقت مع ذلك فإن اختلاف الخبرات الأوديبية عند الولد عنها عند البنت تؤدي الى أن الآثار أيضا قد تختلف، فهي لديها حاجة أقل لحل المشكلة الأوديبية، لذا فإن رغباتها الاوديبية قد تكون أكثر انفتاحا وأكثر وضوحا فيما بعد في حياتها (Frued, 1933, p.129) بالاضافة الى ذلك فإنها قبل أن تدخل الى المنافسة الأوديبية قد خبرت خيبة أمل عميقة لكونها أنثى، هذا الشعور قد يؤدي كما يقول فرويد الى عقدة أنثوية حيث تتجنب المرأة العلاقات الحميمة مع الرجال، طالما أنهم يذكرونها فقط بحالتها الدونية، بل وقد تحاول أن تتعامل معهم بمنتهى العدوانية والميل الى تأكيد الذات (Frued, 1933, p. 126).

---

* مثلما في حالة الولد، فإن عقدة أوديب تتزايد تعقيدا بتطور المنافسات مع كل من الأبوين وكذلك مع الإخوة أيضا.

مرحلة الكمون

مع تأسيس الدفاعات القوية في مواجهة المشاعر الأوديبية، يدخل الطفل الى مرحلة الكمون التي تمتد فيما بين السادسة وحتى الحادية عشر، وكما يتضح من الاسم فإن الخيالات الجنسية والعدوانية تكمن الآن الى حد كبير، ويتم الاحتفاظ بها بشدة في أعماق اللاوعي، واعتقد فرويد أن كبت المشاعر الجنسية في هذا الوقت يكون شاملا تماما فهو لا يكبت فقط المشاعر والذكريات الأوديبية لكن أيضا تلك الخاصة بالمرحلة الفمية والشرجية أيضا (Frued, 1905, p. 585) وحيث يتم حفظ النزعات الخطرة والخيالات في الأعماق فإنها لم تعد تضايق الطفل بشكل متزايد حيث تعتبر فترة الكمون فترة هدوء نسبي، يحرر فيها الطفل طاقاته ويعيد توجيهها في أنشطة اجتماعية محسوسة ومقبولة مثل الرياضة والالعاب والنشاطات العقلية. لكن بعض أتباع فرويد يذكرون أن الخيالات الجنسية والعدوانية لا تختفي تماما مثلما يقول فرويد في هذا العمر (Blos, 1962, pp.53-54) وعلى سبيل المثال نجد أن طفل الثامنة ما زال مهتما بأجسام البنات وهو يكتشف حقائق الحياة تقريبا في هذا العمر، ومع هذا فإن معظم الفرويديين يوافقون على أن الاهتمامات الجنسية تفقد خصائصها الغامضة والمخيفة وبصفة عامة فإن الطفل في مرحلة الكمون يمتلك رباطة جأش وضبط للذات جديد عليه.

البلوغ - المرحلة التناسلية

لا تدوم صفة الاستقرار الخاصة بمرحلة الكمون طويلا، وكما يقول إريكسون "انها فقط مجرد هدوء ما قبل عاصفة البلوغ" (1959, p.88)، عند البلوغ الذي يبدأ في عمر الحادية عشر عند البنات والثالثة عشر عند البنين، تنطلق الطاقة الجنسية في قوتها الكاملة مهددة بتحطيم كل الدفاعات القائمة، وتهدد المشاعر الأوديبية بالظهور مرة أخرى في الوعي، حيث أصبح الطفل الصغير الآن كبيرا بحيث يمكنه تنفيذها في الواقع (Frued, 1920, p. 345) ويقول فرويد انه ابتداء من البلوغ فصاعدا تصبح المهمة الكبرى للفرد هي أن يحرر نفسه من أبويه (1920, p.345) وبالنسبة للولد فإن ذلك يعني أن يتخلص من ارتباطه بأمه وأن يجد امرأة خاصة به، وأيضا أن يتخلص من منافسته لأبيه ويحرر نفسه من سيطرة أبيه عليه، بالنسبة للبنت المهام هي نفسها إذ ينبغي أن تنفصل هي أيضا عن الأبوين وتقيم حياتها الخاصة. ولاحظ فرويد أن هذه الاستقلالية لا تتم بسهولة مطلقا (1905, p. 346) اذ عبر سنوات تكون قد بنينا اعتمادا قويا على آبائنا ويكون من المؤلم أن نفصل أنفسنا

عاطفيا عنهم وبالنسبة للأغلبية منا فإن الهدف الخاص بالاستقلال التام لا يتحقق بالكامل مطلقا.

أنًا فرويد والمراهقة

رغم أن فرويد قد أوضح الهيكل العام للمراهقة الا انه كتب القليل عن الضغوط المميزة والانماط السلوكية لهذه المرحلة، لكن ابنته انا فرويد هي التي قدمت الاسهامات الأولى لدراسات التحليل النفسي في المراهقة، ونقطة البداية عند أنا فرويد كانت هي نفسها عند فرويد، يواجه المراهق من جديد انبعاث المشاعر الأوديبية الخطرة وبشكل نمطي فإن المراهق الصغير يكون على وعي كبير بامتعاض متنامي ضد الأب من نفس الجنس وبمشاعر سفاحية تجاه الأب الآخر تظل مدفونة أكثر في العقل الباطن. وتقول أنا فرويد أنه عندما يخبر المراهق لأول مرة انطلاق المشاعر الاوديبية فإن دافعه القهري الأول هو أن يطير، اذ يحس المراهق بالتوتر والقلق في وجود الأبوين ويشعر بالأمان عندما يكون بعيدا عنهم ويهرب بعض المراهقين من البيت فعليا في هذا الوقت، بينما يبقى آخرون في منازلهم لكن في حدود معينة، مغلقين غرفهم عليهم ولا يشعرون بالراحة الا عندما يكونون مع الأقران (A. Frued, 1958, p. 269). أحيانا يحاول المراهق أن يدفع أبويه للهرب منه باظهار الاحتقار الواضح لهم وبدلا من الاعتراف بحبهم والاعتماد عليهم، يأخذ اتجاها معاكسا تماما، ويبدو كما لو كان المراهق يفكر بأنه يستطيع أن يتحرر من الانضواء تحت سلطة الأبوين بعدم التفكير فيهم على الاطلاق، وهنا مرة أخرى، قد يتخيل المراهق نفسه فجأة مستقلا، لكن أباهم ما زالوا مسيطرين على حياتهم لأنهم يستهلكون جل طاقاتهم في السخرية والهجوم عليهم (1958, p. 270) ، ويحاول المراهق أحيانا أن يدافع عن نفسه ضد المشاعر والنزعات جميعا بصرف النظر عمن ترتبط بهم هذه المشاعر وأحد استراتيجياته في هذا المجال هي الزهد والتقشف والتنسك بمعنى أن يحاول المراهق التخلص من المتع الجسمية أو الحسية وحيث يظهر الأولاد والبنات تمسكا بنظم متشددة، ينكرون متع الملابس الجذابة والرقص والموسيقى أو أي شيء مثير أو طائش أو لعوب أو يسيطرون على أجسامهم بالتدريبات الشاقة المرهقة، وهناك استراتيجية أخرى ضد هذه النزعات تتمثل في التعقل اذ يحاول المراهق أن ينقل مشكلة الجنس والعدوان الى مجال عقلي مجرد، وقد يبنى ويتوسع في نظريات حول طبيعة الحب والأسرة أو الحرية أو السلطة وبينما قد تكون هذه النظريات أصيلة ومتوهجة فإنها أيضا يمكن أن تكون مجرد جهود لقناع رقيق كمرساة للقضايا الأوديبية على المستوى العقلي، وقد لاحظت أنا فرويد أن الهياج الكبير

والدفاعات اليائسة والاستراتيجيات الخاصة بهذه المرحلة طبيعية في حقيقتها ويمكن توقعها. وهي عادة لا توصى بالعلاج وتعتقد أنه ينبغي أن نتيح للمراهق الوقت والمجال لكي يعمل من أجل الحل بنفسه ومع ذلك فإن الآباء قد يحتاجون للتوجيه لأنه "توجد في الحياة مواقف قليلة تكون أصعب من التعامل مع ابن أو بنت مراهقة خلال محاولتهم تحرير أنفسهم" (A. Frued, 1958, p. 276).

وسائط العقل

لقد راجعنا حتى الآن مراحل النمو عند فرويد، لكن نظرية فرويد تقوم على العديد من المفاهيم الاخرى التي لا نستطيع أن نراجعها جميعا، ومع ذلك فإن مقدمة عن فرويد تتطلب القاء نظرة حول شريحة أخرى من المفاهيم، تلك التي تتناول القوى العقلية، وقد كان فرويد دائم المراجعة لهذا المجال، لكن أفضل مفاهيمه المعروفة في هذا المجال هي: الهو، الأنا، الانا الاعلى: (Id, ego, Super Ego).

الهو

الهو عبارة عن ذلك الجزء من الشخصية الذي أسماه فرويد "غير الواعي" (1915, b) أنه الجزء الاكثر بدائية في الشخصية، الذي يحتوي على الانعكاسات والحوافز البيولوجية الاولية، ويربط فرويد الهو بجزء "مفعم بالاستثارة الهائجة المضطربة التي تضغط دوما من أجل التفريغ" (1933, p. 73)، وبمصطلحات الدافعية فإن الهو يسيطر على مبدأ اللذه وهدفه هو أن يحقق أكبر قدر من اللذة أو المتعة وأقل قدر من الألم. واللذة من وجهة نظر فرويد هي عبارة عن تقليل أو تخفيض التوتر (1920, p.365) وخلال الممارسة الجنسية يتصاعد التوتر ونهاية الانطلاق هي اللذة أو المتعة وبالمثل نجد أن التحرر من توتر الجوع أو الامتلاء يحقق المتعة والراحة وبصفة عامة فإن الهو يحاول أن يتخلص من كل الاستثارة والعودة الى حالة من الهدوء، تلك التي تعرف بالنوم العميق الآمن.

في البداية يكون الرضيع كله تقريبا "الهو" فالرضع يتضايقون لأقل حرمان من الراحة الجسمية ويحاولون التخلص من كل التوترات بأسرع ما يمكن، ومع ذلك فإن الاطفال يمكن أن يخبروا الإحباط فمثلا قد يكونوا مضطرين للانتظار حتى تتم التغذية، ما الذي يفعله "الهو" عندئذ؟ انه يهلوس حول صورة الشيء المرغوب وبهذه الطريقة يرضى نفسه مؤقتا، نحن نرى أن مثل هذه الخيالات لتحقيق الرغبة تعمل عندما يعاني شخص من شدة الجوع حينما يهذى بصورة الطعام أو عندما يحلم

عطشان بكوب ماء في متناول يده وبالتالي فهو ليس في حاجة للاستيقاظ للحصول عليها (Frued, 1900, pp. 158-165) هذه الخيالات تعد أمثلة لما أسماه فرويد عمليات التفكير الأولية (1900, p.635) ، وعلى مسار الحياة يوجد كثير من الانطباعات والنزعات التي يتم كبتها داخل الهو حيثما توجد جنبا الى جنب مع الحوافز الاساسية، في هذا الجزء المظلم والمتعذر الوصول اليه أو التأثير فيه من العقل، ليس هناك شيء يقابل المنطق أو الاحساس بالزمن (Freud, 1933, p. 74) "الانطباعات ومواقف الصراع تظل باقية ومؤثرة وكأنها حدثت توا" (1933, p. 74) وتكون الصور لدى الهو منسابة ومن السهل أن تتداخل مع بعضها البعض، وبالإضافة الى ذلك يكون الهو متسعا ومشوشا وغير منطقي ومنفصل تماما عن العالم الخارجي، وتعتبر دراسة الأحلام أحد أفضل وسائل معرفتنا بهذه المنطقة الغامضة. واذا كان الهو تشتمل على الحوافز الأساسية مع الصور والاحساسات التي تم كبتها واذا كان تركيزنا حتى الآن حول الحوافز الجنسية للهو أو تلك المرتبطة بالحفاظ على الحياة مثل الجوع والعطش، الا ان الهو تشتمل أيضا على قوى العدوان والهدم. وجهة نظر فرويد حول العدوان مركبة وتحتاج للمراجعة الدقيقة ولكن بشكل ما نستطيع أن نلحظ كيف ينتج العدوان عن المبدأ الاساسي للهو وهو التخلص من التوتر أو تقليله، إذ أن أي صورة عند الهو ترتبط بالألم أو التوتر ينبغي تدميرها فورا، ولا يهم بالنسبة للهو أن من يرغب في تدميره هو شخص يحتاج اليه أو يحبه، وليس لمثل هذه التناقضات أي أهمية في هذا الجزء غير المنطقي من العقل، فالهو يرغب ببساطة في خفض التوتر المزعج فورا.

الأنا

لو كان الهو الذي يحكمنا لما عشنا لفترة طويلة، إذ لكي نبقى على قيد الحياة لا يمكن للفرد أن يتصرف بمفرده على أساس هلوساته أو يتبع ببساطة ما لديه من نزعات، لا بد أن نتعلم كيف نتعامل مع الواقع، فمثلا، يتعلم الطفل الصغير أنه لا يستطيع أن يخطف الفاكهة قهرا حيثما رآها، لأنه لو أخذها من طفل كبير قد يتعرض للضرب، عليه أن ينظر للواقع قبل أن يتصرف. إن القوى التي تؤجل تحقيق النزعات الآنية وتأخذ في اعتبارها ما يجرى في الواقع هي ما يسمى الأنا. ويقول فرويد "كما تتصدى الهو للرغبات غير المروضة فإن الأنا تتصدى للتفكير والمشاعر المهذبة" (1933, p. 76) . ولأن الأنا تأخذ في اعتبارها الواقع أو تتبع مبدأ الواقعية فهي تحاول تأجيل الحدث حتى تواتيه الفرصة لكي يتناسب مع الواقع تناسبا صحيحا، مع الأخذ في الاعتبار ماذا حدث في مواقف مشابهة في الماضي ومع عمل خطط واقعية للمستقبل

(1940, p.15)، مثل هذه الاساليب في التفكير يسميها فرويد العمليات الثانوية في التفكير وتشتمل على ما نطلق عليه العمليات الادراكية أو المعرفية، فعندما نعمل على حل مشكلة في الرياضيات أو نخطط لرحلة أو نكتب مقالا، فإننا نستخدم بشكل جيد وظائف الأنا. وفي البداية تكون هذه الوظائف جسمية حركية الى حد كبير مثلما يتعلم الطفل المشي لأول مرة محاولا منع الحركات العشوائية، واضعا في اعتباره الى أين يتجه حتى يتجنب العثرات أو بالأحرى يمارس ضبط الأنا (1940, p. 15).

مصطلح الأنا هو أحد المصطلحات التي نسمعها كثيرا في لغة كل يوم، غالبا ما نسمع أن شخصا لديه "أنا كبيرة" بمعنى أن هذا الشخص لديه صورة متضخمة عن الذات، ورغم أن فرويد كتب بالمصادفة عن الأنا بنفس هذه الطريقة (1917) الا أن كثيرا من الفرويديين (Hartman, 1956; Beres, 1971) يتجهون الى ضرورة التمييز بين الأنا وصورة الذات وهم يقولون في تشدد أن الأنا تشير الى مجموعة من الوظائف فقط، مثل الحكم على الواقع بشكل صحيح، أو تنظيم النزعات وغيرها، أما صورة الذات أي الصورة التي نكونها عن أنفسنا فهي مختلفة عن الأنا نفسها، ولقد أكد فرويد على أنه بالرغم من أن الأنا قد تؤدى وظائفها أحيانا في استقلالية عن الهو إلا أنها تستمد كل طاقتها من الهو وعبر عن العلاقة بين الأنا والهو بصورة العلاقة بين الفارس والحصان، فالحصان عنده طاقة الحركة في حين أن الفارس عنده ميزة اتخاذ القرار نحو الهدف وتوجيه حركة الحصان القوية، لكن تحدث أحيانا مواقف يكون فيها الفارس مضطرا لتوجيه الحصان الى الطريق الذي يريده الحصان وليس الفارس وهذا ما نعتبره مواقفا غير مثالية (1933, p.77).

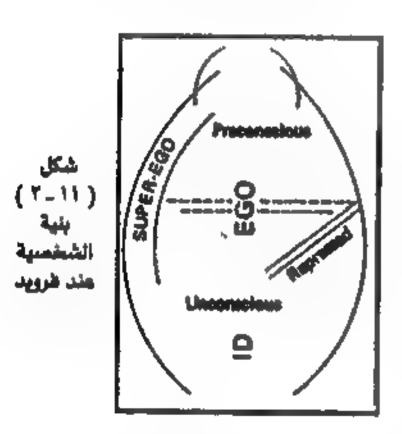
الأنا الأعلى

يطلق البعض أحيانا على الأنا انها أحد أجهزة الضبط في الشخصية (Redl and Wineman, 1951) لأنا الأنا تضبط الرغبات العمياء للهو لكي تحمي الكائن من الضرر، ولقد سبق أن ذكرنا كيف يمنع الطفل الصغير نفسه من خطف الفاكهة حتى يستطيع أن يحدد ما اذا كان ذلك العمل آمنا أم لا من الناحية الواقعية، لكننا نضبط أفعالنا في الحقيقة لأسباب أخرى، إذ قد نمتنع عن أخذ الاشياء من الآخرين لأننا نعتقد أن فعلا كهذا أمر خاطئ أخلاقيا، أحكامنا حول ما هو صحيح أو خطأ تقيم لدينا جهاز الضبط الثاني للشخصية والمعروف بالأنا الاعلى. ولقد سبق أن أشرنا لوجهة نظر فرويد عن أصل الأنا الأعلى، انها نتاج عقدة أوديب، فالاطفال يتبنون المعايير الوالدية ليحصنوا أنفسهم في مواجهة النزعات والخيالات الخاصة بهذه المرحلة وقد لاحظ فرويد مع

ذلك أن الأنا الأعلى تستمر في التطور فيما بعد هذه المرحلة أيضا، إذ يستمر الأطفال في التوحد مع أفراد آخرين مثل المدرس والواعظ الديني ويتبنون معايير خاصة بهم أنفسهم (1923, p. 27).

كتب فرويد عن الأنا الأعلى كما لو كانت مكونة من جزءين (1923, p.24-25) جزء يسميه أحيانا الضمير (Hal, 1954) انه الجزء اللوام العقابي السلبي الناقد من الأنا الأعلى، الذي يقول لنا لا تفعل كذا ويعاقبنا بمشاعر الذنب عندما ننتهك أوامره، والجزء الثاني يعرف بالذات المثالية وهو الجزء الذي يتكون من الالهام الايجابي، على سبيل المثال، عندما يرغب طفل أن يكون مشابها تماما للاعب كرة سلة مشهور فإن هذا الرياضي هو ذاته المثالية، وقد تكون الذات المثالية أيضا شيئا أكثر تجريدا، إذ قد تتكون من أفكار مثالية مثل الرغبة في أن يكون كريما، شجاعا، واهبا نفسه لمبادئ العدل والحرية.

مستويات الوعي بالقوى الثلاثة



شكل
(١١-٢)
بنية الشخصية عند فرويد

تؤدى الهو والأنا والأنا الأعلى وظائفها عند مستويات مختلفة من الوعي كما حاول فرويد توضيحها بالشكل(١١-٢) (1933, p.78) ، الهو في أسفل الرسم بعيدا عن منطقة الوعي وادراك الواقع، الهو خارج الوعي بالكامل، بمعنى أن أعمالها يمكن أن تخضع للوعي بعد بذل جهد كبير، الانا تمتد في الوعي والواقع، انها الجزء من الهو الذي يتطور لكي يتعامل مع العالم الخارجي، والأنا كما نلاحظ تشغل منطقة واسعة تسمى ما قبل الوعي، وهذا المصطلح يشير الى الأداء الذي يأتي قبل الوعي لكن من الممكن أن نجعله واعيا بجهد قليل نسبيا، والأنا أيضا غير واعية جزئيا فمثلا نجدها تكبت الافكار الممنوعة بطريقة غير واعية بالمرة، أما الانا الاعلى فهي مرسومة على قمة الأنا لتصور دورها في نقد الأنا من الأعلى، الأنا الأعلى أيضا غير واعية جزئيا رغم وعينا أحيانا بمعاييرنا الاخلاقية الا أنها أحيانا تؤثر فينا بدون وعي، وعلى سبيل المثال، قد نكون أحيانا مكتئبين فجأة دون أي سبب معلوم، لماذا، لأن الأنا الأعلى تعاقبنا على أفكارنا الممنوعة.

الدور المركزي للأنا

في التحليل الاخير، فإن قدرتنا على التعامل مع الحياة، توازننا العقلي، يقوم على

قدرة الانا على مواجهة مختلف الضغوط التي تتعرض لها، وبشكل أكثر تحديدا فإن الأنا هي القوة التنفيذية التي ينبغي بشكل ما أن تخدم ثلاثة أسياد مستبدين، الهو، الواقع، والأنا الأعلى (1933, p. 78). الأنا عليها أن تلبي فعليا المطالب البيولوجية للهو، لكن بطريقة تحترم الواقع الخارجي أيضا، ولا تنتهك مدركات الأنا الاعلى، المهمة صعبة لأن الأنا في الأساس ضعيفة، فكما ذكرنا هي ليس لها قوة خاصة بها لكنها تستمد قوتها من الهو وبالتالي فان الأنا معرضة للتوتر والقلق، للخوف من ألا ترضى أي من الثلاثة الديكتاتوريين.

أولا: تخبر الأنا القلق العصبي عندما تشعر أنها لا تستطيع السيطرة على نزعات الهو كما يحدث عندما تهدد رغبة خطرة مكبوتة بالظهور، أو عند الاحساس بالعجز عن اشباع حاجة بيولوجية أساسية.

ثانيا: تشعر الأنا بالقلق الأخلاقي عندما تتعرض للعقوبة من الأنا الاعلى.

ثالثا: الأنا تكون دائما موضوعا للقلق من الواقع عندما تواجه أخطار العالم الخارجي.

وهكذا فإن الأنا مساقة بالهو ومقيدة بالأنا الاعلى ومرفوضة من الواقع تصارع للسيطرة على مهمتها الحياتية في تحقيق الانسجام بين القوى والتأثيرات الفاعلة فيها وعليها. ونحن يمكننا أن نفهم كيف أنها تكون كذلك غالبا حتى دون أن نسمع صرختها "الحياة ليست سهلة" (Freud, 1933, p. 78).

في كثير من كتابات فرويد، تبدو الأنا كما لو كانت تراعي الهو والأنا الأعلى باعتبارهما خصوما لها مقاتلين أقوياء ينبغي بشكل ما إرضاءهما والسيطرة عليهما، ومع ذلك فقد إعترف فرويد بالأهمية الحيوية للهو والأنا الأعلى. وتوسع بعض أتباع فرويد المقربين في توضيح الأساليب الايجابية التي تستخدم فيها الأنا كل منهما. وفي اسهام هام وصف كرس (Kris, 1952) كيف تستخدم الأنا التصورات الشبيهة بالأحلام المنسابة والحسية للهو كمصدر للتفكير الابداعي، الفنانون على سبيل المثال قد يوقفون بشكل مؤقت السيطرة المحكمة للأنا وكذلك التفكير الواقعي لكي يدخلوا الى منطقة اللاوعي للحصول على صورها الفنية وقوتها الملهمة وقد سمى كرس هذه العملية باسم "النكوص في خدمة الأنا" ومفهومه أصبح ذا أهمية في نظرية فرويد. وقد نتذكر ما عرضناه عن ويرنر في الفصل الخامس حيث أكد على عملية مشابهة في مناقشة التطور بالتصغير، ولكل من ويرنر والفرويديين إذن نظرة في أن التفكير البدائي ليس شيئا ينبغي التخلص منه لكن ينبغي أن نستفيد منه باستمرار ليخدم كمصدر غنى للأعمال الابداعية.

الاحلام

كان فرويد كثير الاهتمام بالأحلام التي يمكن أن تدلنا على كثير من الأعمال الغامضة للاوعي، وحيث تكون القوى الثلاثة فعليا في حالة عمل - تبدأ الأحلام كرغبات للهو، لكن كثيرا من الرغبات تنتهك معايير الأنا الأعلى، ولذا فإن الأنا تكون في حاجة الى بعض من التحريف أو الإنكار للرغبة الاصلية قبل أن تسمح للحلم بأن يظهر على سطح الوعي (Freud, 1940, p.51)، في أحد أمثلة فرويد قيل لأحد الأطفال أنه من الخطأ أن يأكل كثيرا بسببه مرضه، لذا وفي أحدى الليالي، عندما كان جائعا بدرجة ملحوظة حلم أن شخصا ما كان يستمتع بوجبة فاخرة (1900, pp. 301-302) وبالمثل فإن كثيرا من الرغبات الجنسية والعدوانية تتعرض للإنكار والتحريف قبل أن تظهر على السطح ولأن الحلم الذي نتذكره عند الإستيقاظ يكون قد تعرض للتحريف فإننا لا نستطيع أن نفسره بطريقة مباشرة أو بسيطة وفي التحليل النفسي يطلب من المريض أن يتحدث في حرية عن الحلم (التداعي الحر) أي أن يقول اي شيء يخطر على عقله في أي نقطة أو مجال في الحلم، وقد لا يجد المرضى سهولة في التداعي الحر دون رقابة على الأفكار اللاأخلاقية والخيالات لكن واقعيا العملية يمكن أن تكشف عما يمكن أن يكون كامنا وراء الأحلام من معانى (Freud, 1940, p.53); (Freud, 1920, p. 250).

تطور الأنا

اهتمت نظرية فرويد في كثير من شروحها بمفهوم الأنا، وفي ١٩٣٦ أشارت أنا فرويد الى أنه رغم أن الأنا قد تكون ضعيفة الا أنها هي التي تستخدم مختلف الميكانيزمات الدفاعية مثل الكبت والتبرير وأكثر الميكانيزمات صحة هي التسامى الذي تقوم الأنا من خلاله باخصاء الطاقة وتحويلها لتنفيذ أعمال اجتماعية مقبولة (S. Freud, 1920, p. 354)، كما اهتم الفرويديون أيضا بعملية تصور الأنا، وقد كتب فرويد القليل عن هذا الموضوع.وكان اقتراحه الأساسي (1911) أن الأنا تتطور لأن الحوافز يتم احباطها فكلما كان الاطفال في حالة اشباع فليس لديهم سبب للتعامل مع الواقع، لكن عندما يخبرون الاحباط فإنهم يحاولون في البداية تقليل التوتر بواسطة الهلوسات لكن ذلك لا ينفع لمدة طويلة لذا فإنه ينبغي عليهم أن يبحثوا عن الأشياء التي تشبع حاجاتهم في الواقع، والصعوبة فيما يقول به فرويد هي أنه يتضمن أن الأنا لا تؤدي فقط الا اذا تم تنشيطها عن طريق الهو، وترجمة ذلك هو أن الأنا ليست الا شيئا ضعيفا وانها فقط تكون في خدمة الهو.

مراجعة هارتمان

قال أحد أكثر اتباع فرويد تأثيرا، هينز هارتمان، أن نظرية فرويد ينبغي أن توفر صورة مختلفة للأنا، صورة تعطيها مزيدا من الاستقلالية وقد لاحظ (Hartmann, 1939, p. 50) أن فرويد تساءل عما اذا كانت الأنا ليس لها أية جذور جينية خاصة بها، ولو كان الأمر كذلك، فإن وظائف الأنا مثل الوظائف الحركية (كحركة الجسم) واللغوية والعقلية مثل الادراك واكتساب المعرفة ينبغي أن تتطور طبقا لجداول النضج والاطفال عندئذ ينبغي أن يبدأوا المشي ومسك الاشياء والكلام من واقع الحث الداخلي الذي تحكمه العوامل البيولوجية، لكن المستقل في نفس الوقت عن الحوافز الغريزية. ان الأطفال لديهم حاجة نضج لتطوير الأنا ووظائفها وذلك عندما تكون الهو في حالة راحة وعندما تكون الحياة خالية من الصراع. ان اقتراح هارتمان يعتبر تغيرا رئيسيا في دراسة تطور الأنا.

نمو الأنا والعلاقات بين الاشياء

درس الفرويديون أيضا نوع البيئة الأكثر تأثيرا على نمو الأنا، وعندما يتكلم الفرويديون عن البيئة فإنهم لا يتكلمون عادة عن البيئة المادية لكنهم يتكلمون عن عالم الأفراد الآخرين، إنهم يسمون التفاعل مع الآخرين علاقات الأشياء، وطبقا لهارتمان وآخرين (Hartman etal, 1946; Benedek, 1938) فإن بيئة التفاعل الشخصي الامثل هي تلك البيئة المشبعة دوما في المقام الأول، فعندما يكون من يتولى رعاية الطفل محبا له وفي ثبات فإن الاطفال يكونون مغرمين به ويتعلمون منه الكثير عن العالم الخارجي، وتكتسب الرعاية الثابتة أهمية خاصة كواحدة من التطورات الأساسية لوظائف الأنا وهي القدرة على تأجيل الاشباع وكما يقول بنديك عندما تحيط الأم طفلها بحبها الثابت فإن الطفل يكتسب الثقة فيها وينمو غير مفرط في جزعه من تأخير اشباع حاجاته ويتعلم الانتظار حيث يتوقع أن العناية به سوف تتوفر وعلى العكس عندما يعاني الطفل من الام الحرمان وعدم ثبات الرعاية فإنه يواجه في الغالب صعوبة كبيرة في تأجيل عملية الاشباع، فهو يصبح الى حد كبير عدواني النزعة يملؤه شعور بأنه ما لم يحصل على الشيء في الحال فإنه لن يجده عندما يحتاج اليه (Redl and Wineman, 1951). وهكذا نرى أن كثيرا من أتباع فرويد قد طوعوا وتوسعوا في أفكار فرويد حول الانا وتطورها واهتموا على وجه الخصوص بكيفية حصول الأنا على القوة والطاقة لتتمكن الى حد ما من التعامل مع المطالب الداخلية والخارجية التي تواجهها. وسوف نناقش في الفصل التالي استبصارات اريكسون حول الطرق التي يطور بها الاطفال قوة

الأنا وحيويتها خلال تفاعلهم مع العالم الاجتماعي المتسع.

التضمينات العملية

من الصعب إجراء تمييز قاطع بين نظرية فرويد وممارساته، لقد بزغت نظرية فرويدمن المعالجة الاكلينيكية لمرضاه، واستمر مرضاه في استخدام العلاج كمصدر رئيسي للمعلومات، وفي هذا الفصل ركزنا على نظرية فرويد للنمو العادي والتطور أكثر من العلاج والتعامل مع المرضى، لكننا لا زلنا نجد أنه من الضروري التعرض لبعض موضوعات المجال الأخير كالهيستيريا.

ان التعرض لأعمال فرويد العلاجية يبدو بعيدا عن مجالنا في هذا الكتاب، لكن ما نستطيع قوله هنا هو أن الهدف الأكبر للتحليل النفسي هو التخلص من الخبرات المكبوتة، ولقد سبق أن ذكرنا كيف كان ذلك ضروريا في حالة مثل حالة اليزابيث فون آر التي كبتت مشاعرها الجنسية تجاه زوج شقيقتها ومن ثم تحولت هذه المشاعر المكبوتة الى أعراض جسمية مؤلمة وكان الحل الوحيد عند فرويد هو أن نكون أكثر وعيا بأفكارنا ومشاعرنا حتى نسيطر عليها بدلا من أن تسيطر علينا وكما قال فرويد "حيث توجد الهو، ينبغي أن توجد الأنا" (1933, p.80).

وأما عن علاج الأطفال فإنه يتقدم بشكل مختلف عن علاج الكبار، ذلك لأن الاطفال لا يستطيعون الدخول في مناقشة أو عمليات تذكر، بل انهم يتعلمون التعبير والتقبل والسيطرة على المشاعر والخيالات بواسطة اللعب، وفي الفصل الخاص ببيتلهايم سوف نتعرض لمدخل علاجي للأطفال شديدي الاضطراب، ومن المهم أن نلاحظ أن فرويد لم يفكر أبدا في أن التحليل النفسي يمكن أن يعالج مشاكلنا بالكامل، لأننا جميعا نعيش في مجتمع يتطلب بعض الكبت لغرائزنا ونحن جميعا نعاني الى حد ما، فضلا عن أن فرويد رأى أن دور المحلل النفسي محدود، لقد سأل فرويد أحد المعالجين النفسيين عما اذا كان حقيقة قادرا على شفاء الآخرين وكانت اجابته أن ذلك مستحيل، لكنني مثل البستاني أستطيع أن أنزع بعض معوقات النمو الشخصي، وعندئذ علق فرويد بأنه وذلك المعالج النفسي متفاهمان، (Ellenberger, 1970, p.461).

إن التطبيقات العملية لفكر فرويد تمتد بعيدا فيما وراء علاج المرضى، فلقد أثرت أفكاره عمليا في كل مجالات الحياة، بما فيها القانون والفنون والآداب والدين والتربية وهي أكثر ما يهمنا في هذا المجال. لم تكن أفكار فرويد حول التربية ثورية كما يفترض أن تكون فهو قد اعتقد أن المجتمعات سوف تنتزع باستمرار بعضا من دعواها في

التخلي عن الغرائز، وقال أيضا أنه ليس من العدل أن نبعث بالاطفال الى هذا العالم متوقعين منهم أن يتصرفوا كما يحبون فقط (1933, p.149)، وفي المقابل اعتقد فرويد أن النظام عادة ما يكون فيه قدر من التزيد، إنه يجعل الأطفال يشعرون – دون ضرورة – بالخجل والذنب من أجسادهم ووظائفها الطبيعية، وكان فرويد متعاطفا على وجه الخصوص مع فكرة الحاجة الى التربية الجنسية (1907) وأوصى بأن تتولى المدارس التربية الجنسية حيث يمكن أن يتعلم الأطفال عن التناسل في دروسهم عن الطبيعة والحيوان وهم بأنفسهم يمكن أن يتوصلوا عندئذ الى الاستنتاجات الخاصة بالانسان.

لقد دفعت أفكار فرويد الى بعض المخاطرات التجريبية في التربية، على سبيل المثال، في سمرهيل (Neill, 1960) أعطى الأطفال قدرا كبيرا من الحرية بمختلف أنواعها بما فيها الحرية الجنسية، ومع ذلك فإن مثل هذا التجديد الثوري يعد نادرا، وتأثير فرويد النمطي يمكن أن نجده في الإتجاه العام الذي يتبناه مدرس نحو طلابه، هذا الاتجاه يكون واضحا على الخصوص عندما يحجم المدرس عن التدخل آليا لضبط سلوك غير مرغوب فيه، وبدلا من ذلك يحاول أن يفهم الأسباب العاطفية وراءه (Rus-sell, 1971) وعندما ينظر المدرس نظرة أكثر دقة الى حياة الطفل قد يكتشف أن هذا الطفل الغاضب أو المتجهم الوجه ليس على هذه الحالة بسبب المدرس لكنه يواجه شيئا ما في أسرته مثل إهمال الوالدين الذي يسبب له احباطا عميقا أو قد يكتشف أن ذلك المراهق الكسول غارق في تأملاته الجنسية التي لا تنتهي أو حول فشله الاجتماعي أو قد يكتشف أن ذلك الطفل الخجول قد دفع لسنوات للاحساس بالدونية في حضور الكبار (White and Watt, 1973, p. 34) وقد لا يكون المدرس دائما قادرا على تصحيح هذه المشكلات أو حتى يشعر بأنه من الحكمة مناقشتها مع طلابه لأن الطالب قد يكون في حاجة الى الخصوصية في بعض الامور، ومع ذلك فإن مقياسا للفهم قد يساعد المدرس لأن المدرس عندئذ لن يتسرع في الانتقاد أو العقاب لكنه سوف يجد من الأسباب ما يجعله يصبر ويشجع، وهذه هي الاتجاهات التي ساعدت الكثير من الاطفال.

التقويم

كان فرويد أحد أعظم مفكري هذا القرن، ربما قبل فرويد يكون بعض الشعراء أو الفنانين أو الفلاسفة قد تعرفوا على العقل الباطن أو الخيالات الجنسية المبكرة، لكن أعمال فرويد المتميزة هي التي وفرت الإهتمام لهذه الامور، في نفس الوقت فقد هوجم فرويد بمرارة أكثر من أي منظر نفسي سابق عليه أو حتى ربما للآن، فما زلنا نرى في

هذه الايام من يعتبر أفكاره فضيحة، ولذا فليس مستغربا أن رد الفعل عند فرويد ومريديه جاء أحيانا دوجماتيا ودفاعيا، أحيانا تصرفوا كما لو كانوا أعضاء في منظمة دينية، منعزلين عن غيرهم من العلماء متجمعين في جماعاتهم لتأكيد حقيقة معتقداتهم وفي أوقات اخرى كانوا يلجأون الى الردود الهوائية وليست العقلية ad hominem الردود الموجهة ليست لأفكار الاخرين ولكن الى شخصياتهم، ففي مقالة لفرويد (1925b) قال إن الانتقادات التي اعترضت على أفكاره انما ترجع الى عناصر الكبت ومقاومة الأفكار. في وسط مثل هذا الجدل الانفعالي ظهر العديد من الانتقادات للتحليل النفسي مما يستحق النقاش، وحاول بعض الفرويديين مواجهتها في انفتاح وبصراحة مع تصحيح نقاط الضعف في النظرية.

أحد أهم تلك الانتقادات جاءت عن طريق الأنثرولوجيين الذين قالوا بأن نظرية فرويد مقيدة ثقافيا، في العشرينات ذكر مالينوسكي وآخرين أن عقدة أوديب ليست بالعمومية التي تصورها فرويد، أشار مالينوسكى الى أن المجموعة الأسرية التي تقوم عليها هذه العقدة، المثلث النووي، الأب والأم والإبن ليست موجودة في كل الثقافات، حيث وجد مالينوسكي لدى سكان جزر Trobriand أن من يقوم على تعليم الطفل النظام بشكل أساسي ليس الأب بل الخال، فضلا عن أن أقوى علاقة قرابة ليست بين الأبناء والآباء بل بين الإخوة والأخوات، في هذا الموقف استنتج مالينوسكى أن المخاوف المكبوتة والرغبات الشديدة لا بد وان تختلف "حيث يمكننا القول أنه في عقدة اوديب هناك رغبة مكبوتة لقتل الأب والزواج من الام بينما سكان التروبريان فإن الرغبة هي قتل الخال وزواج الاخت" (Malinowski, 1927, p. 81) وهكذا فإن الموقف الأوديبي ليس كما وصفه فرويد بأي شكل من الأشكال، ومع ذلك فإن مالينوسكي لم يرغب في رفض فرويد كلية بل إنه على العكس كان مدينا لفرويد باستبصاراته حول كيف تتحول الرغبات المكبوتة لتظهر في الأحلام والسحر والفولكلور، هذا الاستبصار زوده بأداة نظرية هامة وكانت دعواه أن هذه المظاهر تختلف طبقا للظروف الثقافية ، فلدى سكان جزر التروبارياند لم يجد أساطير أوديبية ولا أحلام، لكن وجد الكثير من المتمركزين حول نزعاتهم القوية أو ما يقدسونه أو يحرمونه خصوصا في العلاقات الأخوية، وعلى سبيل المثال، رغم أنهم لم يعترفوا أبدا برغباتهم السفاحية نحو الأقارب الا أنهم كانوا يقصون الحكايات حول كيف تواجد السحر قديما جدا عندما ارتكب أخ وأخته السفاح، وفي الوقت الذي ظهرت فيه كتابات مالينوسكي قاوم فرويد وأتباعه التعديلات الأنثروبولوجية لنظرية التحليل النفسي، ومع ذلك، فإن فرويديين متأخرين (Kardiner,

(1945; Erikson, 1963; Parson, 1964) حاولوا الربط بين التحليل النفسي والأنثروبولوجيا.

انتقد فرويد بشدة أيضا بسبب الزيف الثقافي في مجال المرأة، حيث وجه بعض الكتاب من ذوي التوجه التحليلي النفسي وخاصة من النساء الحديثات مثل كلارا طومبسون هجوما مكثفا على فرويد على اعتبار أن وجهة نظره في النساء تعكس اتجاهاته غير المبررة من العصر الفيكتوري، وتقول طومبسون أن محدودية فرويد واضحة جدا في مفهومه عن حسد القضيب، وبينما توافق على أن البنات يحسدون الأولاد الا أنها تعتقد ان ذلك ليس للسبب الذي فكر فيه فرويد. لقد افترض فرويد أن حسد القضيب قائم على احساس بالدونية وراجع الى أساس بيولوجي واقعي، وهي وجهة نظر تتناسب تماما مع أفكار عصره، لكن طومبسون ترى أن حسد القضيب مشكلة ثقافية أكثر منها بيولوجيه، فالبنات يشعرن بالدونية في مواجهة الأولاد بسبب ما يشعرن به من نقص في الامتيازات في مجتمع ذو توجه ذكوري، أي أنهن ينقصهن فرص المغامرة والاستقلالية والشعور بالنجاح والانجاز. لقد تجاهل فرويد رغبات النساء المشروعة في المساواة الاجتماعية.

واتهم الكتاب أيضا فرويد بالتزييف الثقافي في مناقشاته للجوانب الاخلاقية للنساء، اذ كان فرويد يعتقد أن البنات اللاتي لا يخفن الإخصاء تكون حاجتهم أقل لتكوين أو استدخال أنا أعلى قوية وللبرهنة على ذلك كان فرويد دائم الاشارة الى أن النساء لديهن مرونة أكثر في الجوانب العاطفية والاخلاقية، ويرى منتقدوه أن هذه الملاحظات تعكس ببساطة نمطه الثقافي الخاص وتشير الدلائل التجريبية الى أن فرويد كان من الممكن أن يكون أفضل لو أنه سأل نظريته حول تكوين الأنا الأعلى، حيث أن معظم الدلائل تقول بأن الاطفال لا يكتسبون احساسا أوليا بالأخلاق لأنهم يخافون ضررا، سواء ضرر الإخصاء أو العقوبة البدنية فالطفل الذي يخاف الضرر فقط من العقوبة البدنية يحاول ببساطة أن يختفي عمن يعاقبه وربما يكره هذا الذي يعاقبه، لكن الاحساس بالأخلاق في واقع الأمر يتطور عندما يخبر الطفل الحب ويرغب في الاحتفاظ به، الطفل الذي يتلقى حبا يحاول أن يسلك بشكل صحيح ليكسب قبولا والديا، وهكذا لو أن بنتا تلقت الحب مثلما يتلقى الولد فسوف يتطور لديها ضمير قوى مساو لما لدى الولد (Brown, 1965, 3810394; White and Watt, 1981, 359-360).

هوجمت نظرية فرويد إذن فيما يتعلق بعقدة أوديب لدى البنات على أسس مبررة، لكن النقد القائم على التفكير مثلما عرضنا في نقد كلارا طومبسون لم يمنع أصحابه من الاستمرار في الانتماء لفرويد دون التحول التام عنه. والمهم الآن هو أن نصنف

الصادق والصحيح من النظرية، فلا زال من الممكن أن يكون لدى البنات تطور للرغبات الجنسية الشديدة، المخاوف، التنافس، وذلك خلال المرحلة الأوديبية، ومن المهم ألا نغفل عن هذه التطورات.

انتقد فرويد أيضا على أسس منهجية، إذ أنه رغم أن نظريته تتعلق بنظرة عامة لنمو الطفل الا أن أدلته جاءت بشكل أولي من البالغين، ومن خلال ذكريات وخيالات الكبار أثناء العلاج، فرويد لم يبحث فروضه بطريقة موضوعية تمنع الزيف عنها ومع عينات ممثلة للأطفال العاديين. وبعض النفسانيين يعتقدون أن نظرية فرويد ليس لها الا القليل من الأهمية العلمية لأنها غامضة ومعقدة لدرجة مخيبة للآمال، إذ أن النظرية تتوقع أحيانا احتمالات متساوية لكنها متناقضة، وعلى سبيل المثال، الأطفال الذين يواجهون إحباطا في المرحلة الشرجية قد تتطور لديهم عادات النظام والنظافة والطاعة أو قد يتطور لديهم خصائص معاكسة كالتمرد والضياع، كيف يتسنى للانسان أن يتوقع أي من هذه السمات هو الذي سوف يتطور لدى الطفل.

وأخيرا فهناك القضية المثيرة للجدل والخاصة بعدم القدرة على اثبات فروض فرويد، لو أجرى الفرد دراسة ووجد أنه لا علاقة بين الرضاعة والسلوك الفمي المتأخر، سوف يقول بعض الفرويديين أن هذا الباحث فشل في فهم فرويد بالعمق الكافي، ومع ذلك ورغم كل المشكلات التي واجهها الباحثون، فكم من البحوث أجريت حول أفكار فرويد، وسوف تستمر أيضا، ولا بد من أن يتمكن الباحثون بالفعل من تصنيف الصحيح وغير الصحيح من اقتراحاته.

سوف يستمر الباحثون في كفاحهم مع نظرية فرويد ليختبروها بأفضل ما لديهم وذلك لأن لديهم احساس بأن فرويد كان على الطريق الصحيح أساسا. وكما يقول (Hall and Lindzey, 1975) "ان نظرية فرويد لها جاذبية أساسية لأنها تجمع بين الاتساع والعمق. وفق كل فعاليات هذه النظرية، تبقى واحدة، انها تحاول أن ترى الفرد ككل، وهو يعيش جزئيا في عالم الواقع، وجزئيا في عالم معتقداته، وهو يتعرض للهجوم من صراعاته وتناقضاته الداخلية، ومع ذلك يظل قادرا على التفكير المنطقي وأداء الاعمال، يتحرك بقوى لا يعرف عنها الا القليل، وبالهامات لا يستطيع أن يصل الى مصدرها، وينقلب الى شخص مضطرب، رأسه خاوية، محبط، ومشبع، ومفعم بالأمل، وباليأس، أناني وايثاري، وباختصار، كائن حي مركب ومعقد. وبالنسبة للكثيرين فإن هذه الصورة للانسان لها صدقها الاساسي" (p.72).



الفصل الثاني عشر

نظرية اريكسون ومراحل الحياة الثمانية

مقدمة بيوجرافية

يبرز اريكسون بين من أحدثوا أكثر التطورات الأساسية في نظرية التحليل النفسي، حيث قدم لنا صورة موسعة عن مهام الطفل في كل مرحلة من مراحل فرويد، فضلا عن إضافته لثلاثة مراحل جديدة تتعلق بالكبار، بحيث اكتمل تناول النظرية عنده لدائرة الحياة ككل.

ولد أريكسون ١٩٠٢ في فرانكفورت بالمانيا لأبوين دانمركيين انفصلا قبل شهور من مولده، لذا فقد عادت أمه الى فرانكفورت لتضع طفلها بين أصدقائها حيث ربته بنفسها حتى عمر الثالثة عندما تزوجت من طبيب أطفال محلي يدعى هومبرجر، وكانت أمه وزوجها يبدوان كيهوديين في حين كان اريكسون مختلفا، طويلا أشقرا ذا عينين زرقاوين لدرجة ان الأطفال اليهود كانوا يطلقون عليه "Thegoy" أي غير اليهودي (Coles, 1970, p. 180).

لم يكن اريكسون طالبا متميزا في صغره، ورغم تفوقه في موضوعات معينة مثل التاريخ القديم والفنون، الا أنه كان يكره جو المدرسة الرسمي، وعندما انتهى من المدرسة الثانوية شعر بالضياع وعدم وضوح مستقبل حياته أمامه، وبدلا من الالتحاق بالجامعة تجول في أوروبا عامة ثم عاد للوطن لدراسة الفن فترة ثم عاد الى سفراته مرة أخري، كان يمر في تلك المرحلة التي أسماها فيما بعد بمرحلة تأجيل النشاط Moratorium أي تلك الفترة التي يأخذها الشباب لكي يحاولوا فيها البحث عن أنفسهم، مثل هذا السلوك كان مقبولا من العديد من شباب المانيا في هذا الوقت ويقول روبرت كول باعتباره المؤرخ البيوجرافي لاريكسون (1970) "لم يكن أهله أو أصدقاؤه ينظرون اليه كشخص غريب أو مريض، لكن كفنان يتجول بحثا عن نفسه" (p.15)، وأخيرا عثر اريكسون في عمر الخامسة والعشرين على فرصة عمره، حينما قبل العمل لتدريس الأطفال في مدرسة أنشأتها أنا فرويد ودوروثي بيرلنجهام في فيينا، كما بدأ في دراسة التحليل النفسي للطفل مع أنا فرويد وآخرين وذلك في الأوقات التي لا يكون فيها مشغولا بالتدريس، كما أن أنا فرويد قامت بتحليله هو شخصيا في هذه الفترة، وفي عمر ٢٧ تزوج اريكسون من جوان سيرسون Joan Searson وبدءا تكوين أسرة لكن حياتهما تعرضت للمقاطعة عندما اضطرهم ظهور هتلر لمغادرة أوروبا والاستقرار في

بوسطن عام ١٩٣٣ وليكون أول محلل نفسي للأطفال فيها. ورغم كل شيء فإنه يبدو أن الدافع للسفر كان مزروعا في أعماق اريكسون حيث غادر بوسطن بعد ثلاث سنوات ليحتل وظيفة في Yale ثم ليتركها بعد عامين في رحلة الى جنوب داكوتا حيث عاش وتعلم الكثير عن Sioux ثم تحرك صوب سان فرانسيسكو حيث افتتح عيادة لتحليل الاطفال وليدرس قبائل هندية أخرى مثل قبائل الصيادين Yurok، وحيث يمكننا أن نلاحظ أن اريكسون كان يستكشف مناطق تركها فرويد مغلقة مثل حياة الأطفال العاديين وحياة أطفال ينمون في سياق ثقافات مختلفة.

في عام ١٩٤٩، دخل اريكسون في صراع مع جامعته، جامعة كاليفورنيا، حيث طالبت الجامعة جميع العاملين فيها بقسم الولاء، خلال الفترة المكارثية، لكن اريكسون رفض التوقيع على هذا القسم، وعندما تعرض بعض زملائه للفصل قدم استقالته، وشغل وظيفة جديدة في مركز أوستن بولاية ماساسوشتس حيث عمل فيها حتى عام ١٩٦٠ حين منح لقب الأستاذية في هارفارد رغم أنه لم يحصل على أية درجة علمية رسمية، واستمر في هارفارد منذ ذلك التاريخ.

يعتبر كتاب "الطفولة والمجتمع" (1950) أهم أعمال إريكسون (الطبعة الثانية ١٩٦٣) حيث رسم فيه خريطة مراحل الحياة الثمانية، مبينا كيف تظهر هذه المراحل بطرق مختلفة وفي ثقافات مختلفة، فضلا عن كتابين هامين آخرين هما "لوثر: الشاب الصغير" (1958)، "حقيقة غاندي" (1969) والذي ربط فيهما بين التحليل النفسي واستبصارات التاريخ.

نظرية المراحل عند اريكسون

افترض فرويد كما نتذكر تتابعا مرحليا نفسجنسيا يتركز علي المناطق الجسمية، فبينما ينضج الأطفال تتحول اهتماماتهم الجنسية من الفمية الى الشرجية الى القضيبية ثم الى مرحلة الكمون ليعود التركيز مرة أخرى الى منطقة الاعضاء التناسلية، وهكذا قدم فرويد طريقة جديدة تماما للنظر الى النمو. ومع ذلك فإن نظرية المراحل عند فرويد تبدو محدودة لأنها تركز على مناطق معينة من الجسم، وكما نتذكر من الفصل السادس فإن نظريات المراحل المتشددة تصف الانجاز العام أو القضايا العامة خلال مختلف مراحل الحياة، فمثلا نحن لا نقول أن ربط الحذاء مرحلة لأنه عمل محدود جدا، وبالمثل فإن التركيز على مناطق معينة من الجسم يميل لأن يكون محدودا أيضا، لأنه لا يصف الا أجزاء فقط من الجسم، وحتى رغم ما تستثيره

ملاحظاتنا حول أن بعض الافراد يثبتون حول هذه المناطق، وحيث تجد أيضا أن البعض لا يجد متعة في الحياة الا عن طريق هذه المناطق، الا أن هناك الكثير مما يؤثر في نمو شخصية الانسان غير هذه المناطق. ورغم أن كتابات فرويد لم تكن قاصرة على وصف هذه المناطق الجسمية، حيث ناقش أيضا التفاعلات الحاسمة بين الاطفال والآخرين، الا أن اريكسون حاول أن يفعل ذلك بمزيد من الدقة، ففي كل مرحلة لفرويد، حاول أن يقدم المفاهيم التي تقود تدريجيا لفهم ما هو حاسم في التفاعل بين الطفل والعالم الاجتماعي.

١- المرحلة الفمية

المناطق والصيغ:

حاول اريكسون في البداية أن يعطي مراحل فرويد عمومية أكثر بالاشارة الى أن كل منطقة طاقة (ليبدو) يمكن أن نتكلم فيها عن صيغة للأنا، في المرحلة الأولى، المنطقة الأولى هي الفم، هذه المنطقة لها صيغة من النشاط هي صيغة الدمج أو الادخال incor-poration، مرحلة سلبية متعطشة للأخذ (Erikson, 1963; 1972) وبالاضافة الى ذلك فإن صيغة الادخال تمتد الى حواس أخرى وراء الفم، فالرضع لا يأخذون الاشياء فقط بالفم، لكن أيضا بالعين، فعندما يرون شيئا مثيرا يفتحون عيونهم في تشوق واتساع محاولين أخذ هذا الشيء بكل قواهم، كما يحصلون على مشاعر مماثلة من خلال حواسهم اللمسية، وحتى الانعكاس الأساسي، انعكاس القبض على الاشياء يبدو أنه يتبع الصيغة الادخالية، فعندما يلمس شيء راحة يد الطفل فإن قبضة اليد تنغلق عليه آليا، وهكذا فإن الدمج يصف الصيغة العامة التي تتعامل من خلالها الأنا الأولى مع العالم الخارجي.

المرحلة الفمية الثانية عند فرويد تتميز بظهور الأسنان والعض العدواني وطبقا لاريكسون فإن صيغة العض أو القبض مثلها مثل الدمج هي صيغة عامة تمتد لما وراء الفم، فمع النضج يستطيع الرضيع أن يمسك الاشياء بيديه في نشاط، وبالمثل فإن العيون هي الجزء الأول في النظام السلبي لتقبل الانطباعات كما تحدث، يتعلم الطفل الرضيع الآن كيف يركز، كيف يعزل، كيف يلتقط الأشياء من أرضية غامضة وأن يتتبعها، (1963, p.77) وأخيرا فإن حاسة السمع تمثل أكثر صيغ الالتقاط نشاطا، إذ يستطيع الرضع الآن تبين وتثبيت مواقع الأصوات وتحريك رؤوسهم وأجسامهم لكي يلتقطوا تلك الاصوات وهكذا فإن صيغ العض أو الالتقاط - كتناول نشيط - هي صيغة

عامة تصف الطريقة المركزية التي تتعامل بها الأنا مع العالم.

المرحلة الأكثر عمومية: الثقة الأساسية في مقابل فقد الثقة

تتكون المرحلة الاكثر عمومية في كل فترة من مواجهة عامة بين نضج الأنا لدى الطفل والعالم الاجتماعي، في المرحلة الاولى عندما يحاول الرضيع الحصول على الاشياء التي يريدها، فإنه يتفاعل مع من يقوم على رعايته، حيث يتبع أساليبه الثقافية ليقدم له هذه الاشياء، والمهم في هذه التفاعلات هو ما يجده الرضيع فيها من الثبات والتوقع والاتساق في أفعال من يقوم على رعايته، فعندما يحس بثبات الأب وأنه يمكنه الاعتماد عليه ينمو لديه احساس أساسي بالثقة في هذا الأب، يتوفر لديه احساس بأنه عندما يشعر بالبرد أو بالجوع أو بالبلل فإنه يمكنه الاعتماد على أن هذا الأب سوف يخلصه من ذلك الألم. بعض الآباء يستجيبون بسرعة وبعضهم يستجيب وفق جداول، لكن في الحالتين يتعلم الطفل أن ذلك الاب يمكن الاعتماد عليه ويستحق الثقة، والبديل عن ذلك هو فقد الثقة، الشعور بعدم التوقع أو عدم امكانية الاعتماد عليه أو أنه يمكن الا يكون موجودا عندما يحتاجه الرضيع (1963, p.247).

يتعلم الاطفال أيضا الثقة في أنفسهم، وتبدو هذه المشكلة واضحة على وجه الخصوص عندما يخبر الاطفال غضب بزوغ الاسنان ويؤذون أمهاتهم بعضاتهم الحادة، وعندما يتعلم الاطفال تنظيم أفعالهم مثل الرضاعة بدون عض أو المسك بدون ألم، انهم يبدأون في اعتبار أنفسهم محل ثقة بما يكفي لكي يتخلى من يرعاهم عن حراسة أفعالهم على الأقل ما لم يتم قرصهم (1963, p.248) وتحتاج الأم من جانبها لأن تكون منتبهة حتى لا تنسحب بالكامل والا تعظم فجأة، لأنها لو فعلت ذلك سوف يشعر الطفل أن رعايتها له شيء لا يمكن الاعتماد عليه على الاطلاق لأنه من الممكن أن يحرَم منها فجأة. وعندما ينمو لدى الطفل شعور بالثقة فيمن يرعاه فإن ذلك ينعكس على سلوكه. يقول اريكسون إن أول علاقة ثقة في الأم تظهر عندما يكون الطفل مستعدا لتقبل ترك الام له عند رؤيته لها دون أن يظهر ما يستحقه ذلك من قلق وغضب (1963, p. 47)، وربما تكون كلمة "مايستحقه" لها أهميتها في هذا السياق، لأننا رأينا في مناقشتنا بولبي أن معظم الأطفال يخبرون بعض القلق لحظة الانفصال، ومع ذلك فإن الآباء لو كانوا ممن يعتمد عليهم فإن الأطفال يتعلمون كيف يحتملون غيابهم، أما لو كانوا ممن لا يعتمد عليهم فإن الأطفال لا يستطيعون أن يتركوهم يذهبوا بعيدا عنهم وحتى ولو أرادوا ذلك.

وتتشابه الثقة عند اريكسون بالثقة عند بينيديك (الفصل السابق)، انها إيمان وإقتناع أساسي بالشخص الذي يزودنا بما نحتاجه، لكن اريكسون يضيف أن الثقة تعتمد جوهريا على شيء آخر يتمثل في أن يكون لدى الآباء ثقة في أن ما يفعلونه شيء صحيح "الآباء ينبغي أن يكونوا قادرين على أن يعبروا للطفل عن اقتناع راسخ ملموس أن هناك معنى وراء ما يفعلونه" (1963, p.249) هذا الاحساس بالمعنى يتطلب خلفية ثقافية تتمثل في الاعتقاد بأن "الطريقة التي نتعامل بها مع طفلنا صحيحة" وقد تبدو للوهلة الأولى تأكيدات اريكسون على ثقة أولى الرعاية أنفسهم محيرة، ما الذي يمكن أن تفعله ثقة الآباء مع الأبناء؟ ربما تكون هناك أفكار عند اريكسون مشابهة لتلك الموجودة لدى المحلل النفسي سوليفان (Sullivan, 1953, pp. 49-109) الذي اعتقد أنه في الشهور الأولى من العمر يكون لدى الرضيع نوع معين من التعاطف أو الجذب الجسدي مع الأم مما يجعل الطفل يشعر أوتوماتيكيا بحالة القلق عند الأم، فلو شعرت الأم بالقلق يشعر هو بالقلق، ولو شعرت بالهدوء يشعر هو بالهدوء، هذه التفاعلات المبكرة تؤثر في الاتجاهات المستقبلية وهكذا فإنه من المهم أن يشعر الآباء بالثقة المعقولة وتأكيد الذات حتي لا يصبح الرضيع شديد الانزعاج من الاتصال الشخصي التفاعلي معهم، إن الأطفال في حاجة للشعور أساسا بحالة جيدة ومؤكدة حتى يقتربوا من الآخرين.

لاحظ اريكسون (1959, p. 64) ان الآباء الامريكيين لا يتوفر لديهم بسهولة أو دائما الثقة في أن ممارساتهم في رعاية أطفالهم صحيحة، وبينما الآباء في ثقافات أبسط وأكثر استقرارا يتبعون ممارسات قد تم تداولها عبر الأجيال، فإن الآباء الامريكيين حديثا لديهم القليل من التقاليد التي يمكن الرجوع اليها، يستقبل الآباء في العصر الراهن كل أنواع النصح حول فنيات أحدث وأحسن لرعاية الطفل لكنها نصائح رسمية، في هذا الموقف يعتقد اريكسون أن كتبا مثل كتاب (Spock,1945) يمكن أن تكون مفيدة، حيث يشجع سبوك خلال كتابه الآباء على الثقة في أنفسهم ويدلهم على أنهم يعرفون أكثر مما يعتقدون وأنه يمكنهم اتباع عواطفهم للاستجابة لحاجات أطفالهم، ان المسألة تبدو كما لو كان سبوك قد قرأ اريكسون وفهم أهمية الثقة الداخلية لدى الآباء، وبالاضافة الى قراءة سبوك فان الآباء يمكنهم أن يكتسبوا الأمن الداخلي من الدين، ان ايمانهم الخاص واطمئنانهم الداخلي سوف ينتقل الى الطفل ليساعده على الشعور بأن العالم مكان آمن ويمكن الاطمئنان اليه. ولو كان الآباء بلادين فينبغي عليهم أن يجدوا الايمان في مجال آخر، ربما في الزمالة أو أهداف العمل أو في مبادئهم الاجتماعية .(Erikson, 1959, pp. 64-65)

أحيانا يخرج قارئ اريكسون بانطباع أن الطفل ينبغي أن ينمو لديه احساس بالثقة وليس فقد الثقة، لكن اريكسون لم يقصد هذا المعنى، انه يرى كل مرحلة كصراع حيوي أو قلق يعتبر فيه الطرف السالب ضرورة لحدوث النمو، ينبغي أن يخبر الأطفال الثقة وعدم الثقة، لأنه لو نمى لديهم الشعور بالثقة فقط يمكن أن يكونوا سذجا من السهل خداعهم وهو يقول "من الواضح أن الطفل في حاجة لأن يخبر قدرا معقولا من عدم الثقة حتى يتعلم الثقة في وضوح" (1976, p.23) في نفس الوقت فإن من الامور الحاسمة أن يترك الطفل هذه المرحلة ولديه توازن مقبول للثقة فوق عدم الثقة وعندما يتحقق له ذلك يكون قد نمى لديه قوة الأنا الاساسية المطلوبة لهذه المرحلة: الأمل. الأمل هو أن يتوقع الانسان أنه رغم الاحباط أو الغضب أو خيبة الامل فإن هناك أشياء طيبة سوف تحدث في المستقبل، الأمل يمكن الطفل من التحرك للامام نحو العالم ليواجه تحدياته الجديدة (Erikson, 1982, p.60).

الخلاصة

وسع اريكسون بشكل جدير بالاعتبار في وصف فرويد للمرحلة الفمية، وأوضح انه ليست فقط المنطقة الفمية هي المهمة، بل انها صيغ الأنا المقابلة والتي تتعامل مع العالم، ان الطفل يدخل ويلتقط الأشياء خلال حواسه المختلفة والأنا الناضجة لدى الطفل من ناحيتها تقابل العالم الاجتماعي (أي من يقوم برعاية الطفل) في مواجهة عامة حاسمة، والقضية الأساسية هي الثقة في مقابل عدم الثقة، الطفل في حاجة لأن يعرف أن سلوك من يرعاه يمكن توقعه وأن يحس بأمنهم الداخلي ولو استطاع الطفل أن يبني توازنا مقبولا للثقة فوق عدم الثقة فإنه سوف ينمو لديه أساس الأنا القوية لهذه المرحلة: الأمل الذي يمكن الطفل من التحرك للأمام وبحماس لمواجهة العالم رغم الاحباطات السابقة واللاحقة، ان قضايا الثقة وعدم الثقة والأمل تستمر معنا بالطبع على مدى الحياة وهذا ما يعترف به اريكسون، لكنه يدعي ايضا أن الصراع بين الثقة وعدم الثقة يصل الى ذروته الخاصة ويسيطر على أحداث حياة الطفل في السنتين الأوليتين، وطرق حل الأطفال لهذه المشكلة باحساس ثابت بالأمل أو بدونه هي التي تحدد الطاقة والحيوية التي تصحب الطفل في المراحل التالية.

٢- المرحلة الشرجية

المناطق والصيغ

تبرز المنطقة الشرجية في مرحلة فرويد الثانية التي تحدث في السنتين الثانية

والثالثة، فمع نضج الجهاز العصبي يكتسب الأطفال ضبطا إختياريا على العضلات القابضة حيث يمكنهم الآن الاحتفاظ أو التخلص حسب رغبتهم وهم غالبا يمسكون بحركة أمعائهم ليزيدوا من احساسهم بالراحة الأخيرة. يوافق اريكسون فرويد على أن الصيغ الأساسية لهذه المرحلة هي الاحتفاظ والتخلص، هي الامساك أو الاطلاق ومع ذلك فإن اريكسون يشير الى أن هذه الصيغ تغطي أكثر من المنطقة الشرجية، على سبيل المثال، يبدأ الاطفال في استخدام يديهم ليمسكوا الأشياء في عناد، ويرمون بها في جراة، وما أن يستطيع الطفل الجلوس في سهولة، فإنهم يكومون الأشياء للحظة ثم يبعثرونها في اللحظة التالية، وحتى مع الأفراد أيضا، انهم يتمسكون ويقتربون وأحيانا يندفعون في اصرار كبير بعيدا عنهم (1959, pp. 82, 86).

المرحلة العامة: الاستقلال في مقابل الخجل والشك

بين هذه النزعات المتناقضة، الامساك بالشيء لحظة والقذف به بعيدا لحظة أخرى، يحاول الطفل مبدئيا أن يخبر الاختيار، فطفل الثانية يريد أن يمسك بالاشياء وقتما يريدها، وأن يدفعها بعيدا عنه وقتما لا يريدها، انه يجرب ارادته، شعوره بالاستقلالية، وبطريقة أخرى، ان النضج يوجهه الى الاحساس بالاستقلال خلال العامين الثاني والثالث، فالأطفال يمكنهم الآن الوقوف على أقدامهم واكتشاف العالم بأنفسهم وهم يصرون على اطعام أنفسهم حتى ولو كان ذلك مؤديا الى تجربة حقهم في الخطأ، ولغتهم أيضا تكشف عن استقلاليتهم واحساسهم بالذات فهم يكررون استخدام كلمات "أنا"، "لي" وأكثر شيء يعبرون به عن استقلاليتهم هو استخدام كلمة "لا" حتى ليبدو أن طفل الثانية غير قادر على استخدام "نعم"، وكما لو كانت أي موافقة فيها مصادرة وفقدان لاستقلاليتهم، وخلال الاستخدام القوى وباصرار لكلمة "لا" يتحدى الطفل كل أنواع الضبط الخارجي.

وبينما الأطفال على طريق السيطرة على أنفسهم بدرجة كبيرة، وبينما يصلون الى قمم في الارادة نجد المجتمع من خلال الآباء وقد قرروا أنه قد حان الوقت لتعليمهم كيف يكون السلوك الصحيح، وكما لاحظ فرويد فإن الآباء لا يسمحون للأبناء بالاستمتاع بشرجيتهم بأي طريقة يريدون بل يدربونهم على السلوك بالشكل الاجتماعي المقبول، وغالبا ما يدرب الآباء الأطفال على قضاء حاجاتهم بجعلهم يشعرون بالخجل من سلوكهم الشرجي المقزز وغير الصحيح، وقد يقاوم الأطفال التدريب لبعض الوقت لكنهم واقعيا يستسلمون له في النهاية.

يوافق اريكسون على أهمية معركة التدريب على الاخراج لكنه يرى أن المعركة هذه المرة بين استقلالية الطفل وتنظيمات المجتمع وهي تحدث في عدد من ميادين الصراع، وعلى سبيل المثال، عندما يصر الطفل على اطعام نفسه وما يحدثه ذلك من فوضى، ومحاولات الآباء تنظيم سلوكهم في هذه المواقف، وأيضا فإن الآباء إن عاجلا أم آجلا لا يقبلون أن يقول طفلهم إبن السنتين لا لكل شيء يطلب منه، فهو مثله مثل أي شخص آخر ينبغي عليه أن يعيش في مجتمع وأن يحترم رغبات الآخرين. وهكذا فإن الصراع في هذه المرحلة صراع عام للغاية.

جدول (١٢-١) مراحل فرويد وإريكسون

العمر	مراحل فرويد	مراحل إريكسون العامة
الميلاد – الاولى	الفمية	الثقة في مقابل عدم الثقة : الامل
الاولى – الثالثة	الشرجية	الاستقلال في مقابل الشعور بالخجل والشك، الارادة
الثالثة – السادسة	القضيبية – الأوديبية	المبادأة في مقابل الشعور بالذنب، الهدف – الغرض
السادسة – الحادية عشر	الكمون	المثابرة والانجاز والكفاءة في مقابل الشعور بالنقص والدونية، الكفاءة
البلوغ	التناسلية	تحديد الهوية ووضوح الأبعاد في مقابل غموض الهوية وخلط الادوار، الاخلاص والولاء
المراهقة المبكرة	—	الألفة والتماسك (الحميمية) في مقابل العزلة، الحب
المراهقة	—	العطاء والانتاج في مقابل الانغلاق الذاتي والركود، الرعاية
العمر المتأخر	—	تكامل الأنا في مقابل اليأس والقنوط، الحكمة

ويحدد اريكسون الصراع باعتباره بين الاستقلال في مقابل الخجل والشك، الاستقلال يأتي من بين تنشيط النضج البيولوجي لقدرة الطفل على أداء الاشياء على مسئوليته، لكي يضبط الطفل عضلاته القابضة، لكي يقف على قدميه، لكي يستخدم يديه وغيرها . ومن جهة أخرى فإن الخجل والشك يأتي من الوعي بالضغوط والتوقعات الاجتماعية، الخجل هو الشعور بأن الفرد لا يبدو جيدا في عيون الآخرين، وعلى سبيل المثال، البنت الصغيرة التي تبلل بنطالها تصبح منزعجة وعلى وعي ذاتي بكيف ينظر اليها الآخرون في هذه الحالة، الشك ينبع من التحقق من أن فردا ليس قويا بعد في كل شيء لدرجة أن الآخرين يمكن أن يسيطروا عليه ويؤدون أعمالا أفضل منه.

إنه من المأمول أن يتعلم الأطفال كيف يتوافقون مع التنظيمات الاجتماعية دون أن

يفقدوا الكثير من الحس الأولى باستقلاليتهم، بعض الآباء في بعض الثقافات يحاولون مساعدة الطفل على ذلك، فهم يحاولون في رفق تعليم الطفل السلوك الاجتماعي دون سحق استقلالية الطفل، لكن آباء آخرين لسوء الحظ ليسوا بهذا القدر من الحساسية، إذ قد يسببون للأطفال الكثير من الشعور بالخجل نتيجة خطأ ما في عملية الاخراج وقد يحاولون كسر أطفالهم لأي سلوك مخالف أو يسخرون من جهد الأطفال لأداء شيء بأنفسهم، في مثل هذه المواقف، تنمو لدى الطفل مشاعر دائمة بالخجل والشك تحد من نزوعهم نحو الارادة الذاتية.

إن تطوير الطفل لأنا قوية ذت ارادة أولية يتوقف على الدرجة التي يتمكن فيها من حل هذه المشكلة الثانية بطريقة ايجابية أي بنسبة معقولة من الاستقلالية تفوق ما قد يشعر به من الخجل والشك. والارادة كما يقول إريكسون "التقرير الذي لا ينكسر لممارسة الاختيار الحر وبنفس الدرجة كبح الذات" (1964, P.119)، ولقد ضمن اريكسون كبح الذات في هذا التعريف لأنه اعتقد أنه من المهم للطفل أن يتعلم كيف يضبط نوازعه وكيف يتخلى عما لا يستحق الأداء أو ما لا يمكن أداؤه، ولا زال الطفل وليس القوى الخارجية هو الذي يتحمل المسئولية.

٣- المرحلة القضيبية (الاوديبية)

المناطق والصيغ:

خلال مرحلة فرويد الثالثة التي تقع بين الثالثة والسادسة يفسح اهتمام الطفل بالمنطقة الشرجية الطريق أمام منطقة الاعضاء التناسلية حيث يركز الأطفال اهتمامهم الآن على أعضاء التناسل ويصبحون فضوليين حول الأعضاء التناسلية للآخرين ثم يبدأون أيضا في تخيل أنفسهم في أدوار الكبار كما يجرأون على منافسة أحد الابوين في حب الآخر، أي أنهم يدخلون الى الكارثة الأوديبية ويسمى إريكسون الصيغة الاولى لهذه المرحلة باسم الاقتحام أو التطفل، وهو بهذا المصطلح يأمل في تناول احساس فرويد بالطفل في جرأته المتزايدة وفضوله وتنافسه، مصطلح التطفل يصف نشاط قضيب الولد، لكن بصفة عامة فإنه يشير الى ما هو أكثر من ذلك، إذ يدفع نضج القدرات الجسمية والعقلية كلا الجنسين نحو أنشطة تطفلية متنوعة "هذه الانشطة تتضمن التطفل على أجسام الاخرين بالهجوم المادي أي البدني، التطفل على آذان وعقول الآخرين بالكلام العدواني، التطفل على الفضاء بالحركات العنيفة القوية، التطفل على غير المعروف بالفضول" (Erikson, 1963, p.87).

المرحلة العامة: المبادأة في مقابل الشعور بالذنب، المبادأة مثل الاقتحام تقوم على الحركة للأمام، الطفل باحساسه بالمبادأة يضع خططا ويرتب أهدافا ويستميت من أجل تحقيقها، وقد لاحظت مثلا في أنشطة أحد أبنائنا عندما كان في الخامسة، في يوم واحد، قرر أن يرى الى أي ارتفاع يمكنه أن يبني مكعباته، ابتكر لعبة تتكون من رؤية من يستطيع أن يقفز أعلى على سرير أبويه، وقادالأسرة الى فيلم يشتمل على قدر كبير من الحركة والعنف، وقام سلوكه على أهداف موجهة وتنافسية وتقوم على الخيال، وتأتي الكارثة عندما يتحقق الأطفال أن أكبر خططهم وأحب آمالهم محكوم عليه بالفشل، هذه الطموحات بالطبع هي طموحات أوديبية، الرغبة في امتلاك أحد الأبوين ومنافسة الآخر حيث يجد الطفل أن هذه الرغبات تنتهك المثل الاجتماعية العميقة وأنها أبعد خطرا مما تخيل وبالتالي يستدخل منعا اجتماعيا وشعورا بالأنا الاعلى التي تحمله الذنب، ولتحتفظ بهذه النزعات الخطرة والخيالات تحت الكبح، والنتيجة هي صيغة جديدة لتقييد الذات بعدها والى الابد تصبح حماسة وبساطة وجرأة الفرد خاضعة لملاحظة الذات وضبط الذات وعقاب الذات.

من وجهة نظر اريكسون فإن تكوين الأنا الأعلى يقيم أحد أكبر التراجيديات في الحياة، رغم أن الأنا الأعلى لها أهميتها في السلوك الاجتماعي الا أنها تخنق وتخمد المبادرات الجسورة التي يواجه بها الطفل الحياة في المرحلة القضيبية، ولا يزال اريكسون غير متشائم، إنه يلاحظ أن الأطفال فيما بين الثالثة والسادسة، أكثر من أي مرحلة أخرى، مستعدين للتعلم بسرعة وحيوية، ومستعدين لايجاد طرق لتحويل طموحاتهم الى اهتمامات اجتماعية مفيدة، (1963, p.258) ويمكن للآباء أن يساعدوا في هذه العملية بالتقليل من سلطاتهم الى حد ما، وبالسماح لأطفالهم للاسهام معهم كشركاء في المشروعات التي يهتمون بها، وبهذه الطريقة يمكن للآباء أن يساعدوا الأبناء على الخروج من أزمة هذه المرحلة باحساس قوى بالهدف أو الغرض وبالشجاعة على تصور وتتبع الاهداف ذات القيمة غير متأثرين بالذنب والمنع (Erikson, 1964, p.127).

٤- مرحلة الكمون

طبقا لنظرية فرويد فإن حل عقدة أوديب يأتي عن طريق مرحلة الكمون التي تستمر من حوالى السادسة حتى الحادية عشر، ففي خلال هذه الفترة تهدأ الحوافز الجنسية والعدوانية التي تسبب المشاكل في المراحل الأبكر، ولا توجد منطقة طاقة جنسية لهذه المرحلة وبطبيعة الحال فإن حياة الطفل في هذا الوقت لا تخلو تماما من الصراعات، وعلى سبيل المثال، فإن مولد أخ أو أخت قد يوجد غيرة مكثفة، ولكن كقاعدة فإن هذه

المرحلة يسودها هدوء واستقرار وبمصطلحات الغرائز والحوافز فإنه لا يوجد الكثير ليحدث في هذه المرحلة، مع ذلك فإن اريكسون يوضح أن هذه المرحلة حاسمة في نمو الأنا فالأطفال يسيطرون على مهارات اجتماعية ومعرفية هامة والمشكلة هنا هي المثابرة أو الانجاز في مقابل الدونية أو الشعور بالنقص، ينسى الأطفال آمالهم ورغباتهم السابقة التي كانت تؤدى في الغالب من خلال الاسرة ويطبقون بأنفسهم ما يقودهم لتعلم مهارات مفيدة وأدوات ثقافية أوسع، وفي المجتمعات القديمة قبل التعليم، تعلم الأطفال الصيد والزراعة وصنع الأدوات، وكان التعليم في أغلبه غير رسمي في هذه المجتمعات ويأتي معظمه عن طريق الأطفال الأكبر، أما في المجتمعات التكنولوجية الحديثة مثل مجتمعاتنا الحاضرة فإن الأطفال يذهبون الى المدرسة حيث يطلب منهم السيطرة على مهارات أكثر عقلانية مثل القراءة والكتابة والحساب.

في كلتا الحالتين، يتعلم الأطفال أشياء ذات معنى ويطورون قوة الأنا بالانتباه الثابت وبالكفاح المستمر (1963, p.259) كما أنهم أيضا يعملون ويلعبون مع أقرانهم والخطر في هذه المرحلة هو الشعور المتزايد بعدم الدقة والاكتمال أو الشعور بالدونية (1963, p. 260) وقد يتذكر معظمنا آثار الفشل الدراسي في الفصل أو في الملعب، شعور عميق بالدونية على وجه الخصوص ربما تكون له جذور متعددة، أحيانا يكون لدى أطفال هذه المرحلة صعوبات بسبب أنهم لم يحلوا بنجاح صراعاتهم في المراحل المبكرة. وعلى سبيل المثال، ربما يكون قد تطور لدى بنت صغيرة شك أكثر من الاستقلال في المرحلة الثانية، ولذا فهي غير متأكدة من نفسها عندما تحاول أداء احدى المهام، وفي أوقات أخرى، ربما تعوق المدرسة والاتجاهات المجتمعية نمو الاحساس بالمثابرة والانجاز. طفل امريكي من أصل افريقي على سبيل المثال قد يتعلم أن لونه يؤثر أكثر على رغبته وارادته في التعلم، وكثيرا ما تفشل المدرسة في اكتشاف وتشجيع مواهب الطفل الخاصة (1963, p. 260)، وفي المقابل فإن المدرس الجيد (ذلك الذي يشعر بثقة واحترام المجتمع) يمكنه أن يساعد الطفل في هذا الوقت، ويقول اريكسون (1959, p. 281) أنه لاحظ تكرارا أنه في حياة الأفراد الموهوبين يكفي مدرس واحد لإظهار الفرق بتشجيع موهبة الطفل، وعلى أية حال، فإن الحل الناجح لهذه المرحلة يقود الى قوة الأنا التي يسميها إريكسون بالكفاءة والانجاز والممارسة المفتوحة لذكاء ومهارة الفرد في إتمام المهام غير متأثر بأي مشاعر دونية (1964, p. 124).

٥- البلوغ (المرحلة التناسلية)

يعتبر البلوغ عند فرويد وأنا فرويد مرحلة المشاكل بسبب التغيرات الفسيولوجية

الدراميـة التي تحدث في هذا الوقت، الحوافز الجنسـية والعدوانية التي كانت نائمة خـلال مـرحلة الكمـون تهـدد الآن بـالمـيطرة على الأنا ودفـاعاتهـا وتضطرب المنطقـة التناسلية على وجه الخصـوص بسبب الطاقة الجنسية الجبارة ويتعرض المراهق مرة أخرى لمشكلة الخيالات الأوديبية، وقد يجد أنه من الصعب أن يتواجد ببساطة حول أبويه.

يوافق اريكسون على أن الزيادة الكبيرة في طاقة الحفز تكون مدمرة في المراهقة، لكنه يرى ذلك كجزء فقط من المشكلة، فالمراهق يتعرض أيضا للاضطراب والانزعاج بسبب الصـراعات والمطالب الاجتماعية الجديدة وتصبح مهمته الأولى في نظر اريكسون هي أن يقيم احساسها بهوية أنا جديدة، شعور جديد بمن يكون هو، وأين يقع بالنسبة للنظام الاجتماعي الأكبر، ان المشكلة هي: الهوية في مقابل تشتت الأدوار. ان الزيادة السريعة والمفاجئة في الحوافز الغريزية تسهم بلا شك في مشكلات هوية المراهق، إذ أنه يشعر فجأة كما لو كانت دوافعها لها إرادتها المستقلة الخاصة بها وأنها لم تعد تعمل كواحدة مع الآخرين، أيضا فإن النمو الجسمي السريع عند البلوغ يخلق نوعا من اضطراب الهوية، فالفتيان الصغار يبدأون في النمو بسرعة وفي تغيرات متنوعة لدرجة أنهم بالكاد يتعرفون على أنفسهم وربما لهذا السبب يقضي المراهق الساعات الطوال أمام المرآة ينظر ويدقق بانتباه شديد لمظهره، لكن مشكلات الهوية هي بنفس القدر ان لم تكن الأكثر كمشكلة اجتماعية، ليست النمو الجسمي أو الحوافز الجنسية هي المشكلة بالنسبة للمراهق لكن تفكيره في أنه قد يبدو غير مقبول في نظر الآخرين أو أنه لا يلبي توقعات الآخرين وأكثر من ذلك فهؤلاء المراهقين يبدأون بالانزعاج حول موقعهم المستقبلي في العالم الاجتماعي فهم بحكم ما لديهم من قوى عقلية متزايدة وسريعة يشعرون بأنهم غارقين في اختيارات وبدائل مطروحة أمامهم، ولأنهم غير متأكدين حول من يكونون فهم يميلون في قلق للتوحد مع الجماعة (تحديد الهوية داخل الجماعة) ويصبحون متماسكين ومتعصبين وفي منتهى القسوة في استبعاد الآخرين عنهم" (1959, p. 92)، وفي توجههم السريع للبحث عن هوية فإنهم يعرضون أنفسهم والآخرين لاختبار الولاء حيث يرتبط بعضهم بأيدلوجية سياسية أو دينية وفي كل ذلك فإننا يمكن أن نكتشف سعيهم وراء القيم الحقيقية.

لكي نفهم تكوين الهوية، من المهم أن نتعرف على أنها عملية لمدى الحياة، من جانب نحن نكون هويات من خلال التعريف رغم أننا قد لا نكون على وعي بها، نحن نتعرف على من يجتذبوننا ونصبح مثلهم فكل هوية لشخص يمكن أن تكون جزئيا تركيب لأجزاء

متنوعة من التعريفات (1959, pp.112-113)، نحن أيضا تطور احساسنا بالهوية من خلال انجازاتنا، القدرة على الوقوف والمشى والجرى ولعب الكرة والرسم والقراءة والكتابة جميعها تساهم في تكوين هوية الأنا، نحن نصل لرؤية أنفسنا كأفراد قادرين على فعل هذه الاشياء، وهذه الانجازات تصبح جزءا من الاحساس الايجابي والمستمر للهوية عندما يكون لها أهميتها في الثقافة (1959, p. 89) ورغم أن عملية تكوين الهوية عملية مستمرة استمرار الحياة ذاتها، الا أن مشكلة تكوين الهوية تصل ذروتها في المراهقة، ففي هذا الوقت تحدث تغييرات داخلية كثيرة، وكثير منها في ضوء الالتزام بالمستقبل تكون حالة سباق، ويطالبنا اريكسون (1959, p.123) بأن نضع في إعتبارنا على سبيل المثال حالة فتاة جامعية من بيئة محافظة، عندما تدخل الكلية وتقابل أناسا من خلفيات متنوعة وتختار من بينهم أصدقاءها، كما أنها تقرر اتجاهها نحو الجنس وما هي أهدافها المهنية التي ستتنافس من أجلها، في هذه اللحظة فإن هويتها السابقة وتعريفاتها لا تقدم لها الكثير من المساعدة، فكل قرار تتخذه يبدو أنه يؤكد بعض مجالات الماضي في حين يبدو أيضا أنها تتبرأ من مجالات أخرى. فلو قررت على سبيل المثال أن تكون نشيطة جنسيا فلا بد لها وأن تنتهك قيم عائلتها المحافظة في حين تتعرف على رغباتها المكبوتة وبالمثل لو قررت أن تتنافس في مهنة يسيطر عليها الرجال مثل الطب أو القانون فإنها تخاطر لأبعد من بعض القيم العائلية لكنها تنحاز بولائها مع آخرين، وهكذا فإنها عندما تتخذ قرارات أو التزامات فإنها تعيد العمل بهويات سابقة وتكون هوية جديدة، إن مهمتها الجديدة هي أن تصوغ لنفسها إتجاها ووجهة نظر مركزية، شيء يعمل في وحده بعيدا عن بقايا طفولتها وآمال مراهقتها الحاضرة (Erikson, 1958, p. 14).

تتم عملية تكوين الهوية في اللاوعي، حيث لا يعي بعض الشباب وبشكل مثير للألم عدم قدرتهم على الالتزام لفترات طويلة، انهم يشعرون أن هناك الكثير الذي لا بد وأن يقرروه في الحال وأن كل قرار يقلل من اختيارات المستقبل (Erikson, 1959, pp. 124-6) ولأنه يصعب عليهم الالتزام فإنهم يدخلون أحيانا في حالة من التأجيل النفسي الاجتماعي، نوع من إيقاف الوقت حتى يجد الانسان نفسه، بعض هؤلاء الفتيان على سبيل المثال يخرجون من الكلية للسفر أو لتجربة وظيفة قبل اتخاذ قرار نهائي، ومع ذلك فإن كثيرا من الشباب يواجهون مشكلات في تحقيق حالة التأجيل هذه، حتى يعرفوا من يكونون وماذا يعملون في حياتهم، فإنهم يعانون من حالة من العزلة، مع الشعور بأن الزمن يلقى بهم بعيدا ومع عدم القدرة على ايجاد معنى لأي نوع من

النشاط، ومع الشعور ببساطة أن الحياة تسير بهم. وكما قال Biff في "موت بحار" لآرثر ميللر "انني لا أستطيع أن أمسك بالحياة، أماه أني لا أستطيع أن أمسك بأي نوع من الحياة" (Erikson, 1959, p. 91)، وبالرغم من ذلك فإن المراهق يكرر اعتراضه على الالتزام من أي نوع لأن لديه حاجة داخلية لتجنب حبس الهوية ومع قبول غير مكتمل النضج لتقسيم الأدوار الاجتماعية الى أجزاء صغيرة. ورغم أن إرجاء البحث عن الهوية يكون مؤلما الا أنه عمليا قد يقود الى صيغة أعلى من تكامل الشخصية والى تحديد أصيل في الجوانب الاجتماعية. وكما رأينا فإن كثيرا من المنظرين في هذا الكتاب قد قاوموا اغراء الاستقرار في هويات مهنية وظيفية محل الاتفاق، حيث قضى بياجيه وفرويد واريكسون وآخرون غيرهم بعض الوقت يبحثون عن المهمة الأساسية للمراهق، وهل هي أن يجد طريقا للحياة، الحياة التي يستطيع أن يلتزم بها بشكل دائم، ان صراعات هذه المرحلة تقود الى قوة الأنا الجديدة، المعروفة بالولاء، القدرة على قبول الاختيار الحر لولاءات الفرد (1964, p. 125).

٦- مرحلة الرشد المبكر

اريكسون هو أول أتباع فرويد وأحد القلائل من كتاب النمو بصرف النظر عن توجهاتهم، الذي كتب عن فصل سنوات المراهقة الى مرحلتين، ورغم أن أفكاره عندئذ بدت هيكلية، الا أنه ينبغي علينا أن نتذكر أنه يكتب عن منطقة مجهولة وليس لها مكان على خريطة النمو. ان مراحل نمو المراهق التي عرضها اريكسون تصف خطواتهم لتوسيع وتعميق قدراتهم على حب الآخرين ورعايتهم، يتمركز المراهق حول ذاته في تهيب، وهم يهتمون بمن يكونون، وكيف يظهرون في عيون الآخرين وكيف سيصبحون وهم ينجذبون الى بعضهم البعض جنسيا، بل ويقعون في الحب، لكن هذه الارتباطات غالبا ما تكون جهودا حقيقية للتعرف على الذات أو لتحديد الهوية، وهم أثناء هذه التفاعلات يحاولون أن يجدوا مع من يستطيعون أن يتحدثوا بلا نهاية عن مشاعرهم الحقيقية وعن وجهات نظرهم وعن خططهم وآمالهم وتوقعاتهم (1959, p. 95)، يكون المراهق إذن مشغولا بمن يكون هو حتى يقوم بالدور أو المهام المطلوبة منه كمراهق والمتمثلة في اكتساب الحميمية أو الألفة والتي لا تتحقق الا عندما يتوفر احساس معقول بالهوية التي تكونت لديه (1959, p. 95) أي أن الفرد الآمن المطمئن الي هويته فقط هو الذي يكون قادرا على أن يهب نفسه في تبادل حقيقي مع الطرف الاخر، أما الشاب الذي يكون منزعجا حول ذكورته فإنه لا يكون أفضل المحبين، لأنه يكون قلقا حول ذاته قلقا حول كيفية أدائه، حول كيف يمكن أن يتخلى عن ذاته أو يهب ذاته في

حرية ورقة لشريكه من الجنس الآخر.

وعندما يفشل المراهق في اكتساب التبادل الحقيقي الاصيل، عندئذ يخبر الجانب العكسي من هذه المرحلة وهو الانعزالية.

يلاحظ اريكسون أن بعض الشباب يتزوجون قبل أن يقيموا إحساسا صحيحا بالهوية، انهم يأملون أن يجدوا أنفسهم في الزواج، مثل هذه الزيجات نادرا ما تنجح، فالزوجين سرعان ما يشعران ان آجلا أم عاجلا بأنهما محاصرين بالتزاماتهما كأب أو كأم وسرعان ما يجأران بالشكوى من أن الآخرين لا يعطونهم فرصة النمو والتطور، ويوضح اريكسون ان تغيير الشريك نادرا ما يكون الحل، ما يحتاجه الفرد هو نوع من الاستبصار الحكيم الموجه نحو حقيقة أن الفرد لا يمكن أن يعيش علاقة حميمة مع آخر ما لم يكن حميما مع نفسه أولا (1959, p. 95)، وفي مناقشة للحميمية والألفة يتكلم اريكسون باعتباره فرويديا جديرا بالإعتبار ويتكلم في توهج وخجل عن خبرة ذروة اللذة الجنسية انها خبرة عليا للتنظيم المتبادل الذي يجمع ما لا يمكن تجنبه من الفروق بين شخصين (1950, p. 265) ويضيف أنه رغم أن يوتوبيا الجنس هي بكل المعانى مسألة جنسية محضة، إلا أن الألفة الحقة تعنى أن شخصين لديهما الاستعداد لأن يتشاركا وأن ينظما في تبادل كل المجالات الهامة في حياتهما (1963, p. 266) . وكما حدث في المراحل السابقة فإنه ليس هناك من ينمو في الاتجاه الايجابي فقط لهذه المرحلة، لا يوجد شريكان لا يخبران الا الألفة أو الحميمية المطلقة، لأن الافراد يختلفون جنسيا أو في أي مجال آخر، هناك درجة لا يمكن تجنبها من التنافر بين الشركاء تدعو للانعزالية فتريا ورغم ذلك فإن ما بينهما من الألفة قد يكون أقوى من الناحية المثالية، ولو تحقق ذلك فإن المراهق تنمو لديه الأنا القوية المتمتعة بالحب الناضج وتبادل تكريس الحياة الى الأبد وقهر المتنافرات بين الشريكين (Erikson, 1964, p. 129).

٧- مرحلة الرشد

ما أن يحقق اثنان مستوى من الألفة الا وتتوجه اهتماماتهما للتوسع والامتداد فيما وراء ما يهتم به كل منهما، ويصبحان مهتمين بوجود الجيل التالي، وبمصطلحات اريكسون انهما يدخلان مرحلة العطاء أو الانتاج بدلا من الاستغراق أو الانهماك في الذات والركود (Erikson, 1982, p. 67) والعطاء مصطلح عام واسع لا يشير فقط الى انجاب الأولاد بل وأيضا الى انتاج أشياء وأفكار من خلال عمل ما، لكن إريكسون ركز بشكل أساسي على الانتاج الأولى ، انجاب الاولاد، ان الحقيقة المجردة الخاصة بانجاب

الأطفال لا تعنى بالطبع مجرد الانتاج، لان الآباء مطالبين بما هو أكثر من الانجاب، مطالبين بالحماية والتوجيه، وهذا يعنى أن الآباء عليهم غالبا أن يضحوا باحتياجاتهم الخاصة، وهذا يعنى أن يتغلبوا على اغراء تدليل الذات والاستغراق فيها مما يؤدى الى ركود غير منتج، وعندما يصلوا الى الحد الذي يمكنهم فيه التعامل مع هذا الصراع يكون قد نمى لديهم القدرة على رعاية الجيل التالي.

لاحظ اريكسون أن بعض الافراد ينمو لديهم الشعور بالعطاء ورعاية الاخرين دون أن يكون لديهم أبناء، الرهبان والقساوسة على سبيل المثال يتنازلون عن حقهم في أن يكون لهم أطفال ويصبحون كمن يخصص منحته لمجال آخر في الحياة، مثل هؤلاء الأشخاص يستمرون في تعليم وتوجيه الاجيال التالية من خلال العمل مع أطفال الآخرين والمساعدة في خلق عالم أفضل لهم (Erikson, in Evans, 1969, p. 51) مثل هؤلاء الكبار يواجهون بالتأكيد قدرا من الاحباط وهذا ينطبق اكثر على النساء اللاتي بنيت أجسامهن لحمل وتنشئة الذرية، لكن مع ذلك لا زال لديهم احساس بالرعاية والعطاء. وفي المقابل هناك الكثيرون ممن يتزوجون لكن دون أن يكون لديهم هذا الاحساس بالرعاية، في مثل هذه الحالات يكون الشريكين في حالة نكوص لنوع من الحميمية الزائفة أو أنهم يبدأون في تدليل أنفسهم كما لو كان كل منهم الابن الوحيد للاخر (Erikson, 1959, p. 97)، واريكسون هنا يفكر في الشريكين اللذين لا يتوقفان عن تحليل علاقتهما في ضوء ما الذي يحصل عليه كل طرف من الاخر، انهما اكثر اهتماما باحتياجاتهما وليس باحتياجات أطفالهما ، وهناك أسباب محتملة عديدة لعدم القدرة على النمو في هذه المرحلة، أحيانا تكون طفولة الأبوين محبطة تماما لدرجة أنهما لا يستطيعان رؤية امكانية فعل ما هو أكثر لأطفالهما، في حالات أخرى تبدو الصعوبات ثقافية أكثر، في الولايات المتحدة على وجه الخصوص تؤكد القيم على الانجاز المستقل لدرجة أن الناس يمكن أن ينشغلوا بأنفسهم بشكل شامل وبنجاحاتهم ويهملوا مسئولياتهم في رعاية الآخرين (1959, p. 97).

٨- العمر المتأخر

تنظر أدبيات علم النفس المتناثرة والقليلة الى هذه الفترة بشكل نمطى على أنها مرحلة تدهور، فالمتقدم في العمر يشار اليه تكرارا على أنه الشخص الذي لا بد وأن يتعامل مع سلسلة من الخسائر الاجتماعية والشخصية، انهم يفقدون قواهم البدنية وصحتهم، يفقدون وظائفهم وكثيرا من دخولهم عقب التقاعد، وبمرور الوقت يفقدون الزيجات والأقارب والأصدقاء، وبنفس القدر من الخسارة فإنهم يعانون من خسائر لا

يمكن تجنبها من الحالة التي تصاحب كونهم كبارا غير نشطين غير فعالين وبلا فائدة، وأحيانا يشير الكتاب الى أن هؤلاء الكبار يفترض أن يكونوا قد اكتسبوا الحكمة، لكن ذلك قد يكون في ثقافات بعيدة موغلة في القدم، عموما فإن الشيخوخة الناجحة تقوم على التوافق مع الاوضاع الجسمية والاجتماعية القائمة، انظر (havighurst, 1952; 1968; Gitelson, 1975; Sze, 1975, pp. 569-574).

كان اريكسون على وعي بالعديد من التوقعات التي ينبغي على المتقدم في العمر أن يحققها جسميا وإجتماعيا وهو على وعي أيضا بأنهم لم يعودوا بنفس نشاطهم السابق، لكن تأكيداته تناولت الصراع الداخلي لهذه الفترة وليس التوافق الخارجي، الصراع الذي يحول دون إمكانيات النمو ويعوق الحكمة، وهو يطلق على هذا النوع من الصراع "تكامل الأنا في مقابل اليأس"، وعندما يواجه الكبار الموت فإنهم ينشغلون كما يذكر إريكسون فيما أسماه مراجعة الحياة، (Butler,1963)، فهم ينظرون خلفهم ويتساءلون عما إذا كانت حياتهم تستحق، في هذه العملية يواجهون اليأس اللامتناهي، الإحساس بأن الحياة لم تكن كما ينبغي أن تكون لكن الوقت قد إنتهى ولم تعد هناك فرصة لتجريب البدائل في أساليب الحياة، وكثيرا ما يخفي إحتقارهم لأنفسهم ما يشعرون به من يأس، وكثير من الكبار يشعرون بالإشمئزاز والبؤس من أقل الأشياء بحيث لا يكون عندهم صبر للصراع مع الأخرين، مثل هذا الإشمئزاز كما يقول إريكسون يعني حقيقة إحتقارهم لأنفسهم (1959,p.98).

عندما يواجه الكبار اليأس فإنهم يحاولون إيجاد الإحساس بتكامل الأنا، وهي كما يقول إريكسون مصطلح صعب التحديد، لكنها تتضمن الإحساس بأن هناك نظاما في حياة الإنسان "قبول الإنسان لنفسه ولحياته كدائرة كان لابد لها أن تكون وأنها بالضرورة لم يكن مسموحا فيها بأي بدائل"، (1963,p.268)، والتكاملية كما يبدو تعبر عن شعور" نعم، لقد إرتكبت أخطاء لكن لو أخذنا في الإعتبار من أنا في هذا الوقت وما هي الظروف فإن هذه الأخطاء لم يكن من الممكن تجنبها، أنني أتقبلها جنبا إلى جنب مع الأشياء الصحيحة التي حققتها في حياتي"، التكاملية شعور يمتد إلى ما وراء الذات ويتجاوز حتى الحدود القومية والأيدلوجية، الشخص الكبير في مستوى معين لديه شعور بالرفقة أو الصحبة مع "طرق وأساليب منتظمة من أزمان بعيدة ولدوافع مختلفة، وقد تم التعبير عنها ببساطة في آثار وأقوال تلك الأزمان"، (1963,p.268)، ويشير إريكسون، (1976,p.1)، إلى أن أزمة التقدم في العمر قد صورت بشكل يثير الإعجاب في فيلم إنجريد برجمان "الفراولة المتوحشة" والفيلم في كلمات إريكسون

"يعرض لرحلة طبيب سويدي بالسيارة من مكان تقاعده إلى مدينة Lund وهناك في الكاتدرائية القديمة سوف يلتقي د. ايزك بورج الشريف الأعظم في مهنته حيث يمنح درجة الدكتوراه بمناسبة اليوبيل الذهبي لسنوات خدمته المتميزه، لكن هذه الرحلة بالسيارة في طرق معروفة في منطقة مألوفة تصبح رمزا لرحلة سياحية في طفولته ويعمق في ذاته غير المعروفة" يبدأ الفيلم وبورج يكتب في يومياته التي يعبر فيها عن نفس راضية بما تمنحه الحياة ثم ينقلب الفيلم فجأة إلى حلم مرعب يرمز إلى الخوف من الموت، وعندما يستيقظ يقرر بورج أن يسافر إلى Lund بالسيارة بدلا من الطائرة مصطحبا معه زوجة إبنه الغارقة في مشكلة زواجيه رفض أن يساعدها فيها، وأثناء سيرهم يبدآن في الشجار وتخبره ماريان" رغم أن الجميع ينظر إليك كإنسان عظيم، إلا أنك أب عجوز أناني"، (1957,p.32)، وعلى إمتداد الرحلة ينشغل بورج في مواجهات مع ماريان وآخرين وتلاحقه أحلام وذكريات حيه من الماضي، هذه الأحلام والذكريات تحقره بدرجة مخيفة، وهو يتحقق من أنه عبر حياته كان شخصا إنعزاليا مراقبا متحفظ أخلاقيا وغير قادر على الحب، نحن نرى إذن، أن إحساس بورج الأولي بالتكامل هو شعور إصطناعي، لكنه عندما يتخيل الموت ويراجع حياته، يواجه العديد من الفشل. وفي النهاية فإن إستبصارات بورج لا تقوده إلى اليأس لكن إلى قبول جديد لماضيه، وخلال تلقيه لدرجة الدكتوراه الفخرية بمناسبة يوبيله الذهبي، والتي أصبحت بالنسبة له مسألة تافهة، يبدأ في رؤية سببية جديرة بالإعتبار في أحداث حياته، إستبصار يكاد يتطابق مع عبارة أريكسون حول تكامل الأنا وما يتضمنه من إحساس بالنظام الذي لا يمكن تجنبه في الماضي، ويحدث بشكل مؤثر رغم تغير في الشخصية، في نهاية الفيلم يعبر بورج عن حبه لماريان ويعرض مساعدتها هي وإبنه.

خلال هذا الفيلم، رأينا لماذا يؤكد إريكسون على أهمية الجانبين الإيجابي والسلبي من الحياة، فإحساس بورج الأولي بالتكامل كان إصطناعيا وغير مقنع، لكنه إكتسب إحساسا ذو معنى أكثر فقط بعد مواجهة حياته بدقة وبعد أن فسر بعض جوانب اليأس الموجودة لديه، (Erikson,1976,p.23)، إريكسون وبرجمان يشيران إذن إلى صراع داخلي نتعرض لنقدة عندما ننظر إلى الأفراد الكبار، نحن على وعي بالصعوبات الجسمية والإجتماعية التي يواجهونها وقد نحزن لحقيقة أنهم بلا فائدة، لكن هذه الأحكام ليست صحيحة إلا جزئيا إنها أحكام صادرة عن ملاحظة السلوك الخارجي فقط، نحن نرى أن الكبار تنقصهم الحيوية والنشاط الذي نفخر به كثيرا لكننا نفشل في إعتبار الصراع الداخلي، نفشل في فهم هذا العجوز الهادئ، ربما يكون في حالة تداول لأهم أسئلة

الحياة، هل كانت حياتي، ذات معني، وما الذي يجعل الحياة ذات معنى؟ هذا الصراع الداخلي يتجه نحو جعل هذا الشخص العجوز أقرب إلى الفيلسوف ومن خلال هذا الصراع تظهر قوة الأنا "الحكمة" وقد يعبر عن الحكمة بطرق مختلفة لكنها دائما تعكس حالة من التفكير والأمل في إيجاد معنى وقيمة للحياة في مواجهة الموت (Erik-son,1976,23;1982,pp.61-62) .

قضايا نظرية :

في الفصلين السادس والسابع رأينا أن بياجيه وكولبرج إعتقدا بضرورة توفر عدد من المحكات في المراحل المعرفية، وبالرغم من أن مراحل إريكسون تتعامل أكثر مع النمو الوجداني إلا أنها تحقق نفس المحكات بشكل أساسي، وهذا يعني أنها :

١- تصف سلوكا يختلف نوعيا   ٢- تشير إلى قضايا عامة

٣- تسير في تتابع موحد   ٤- عامة من الناحية الثقافية

ولنختبر كل من هذه النقاط على حده :

١- تشير المراحل إلى أنماط سلوكية مختلفة إختلافا نوعيا :

لو أن النمو عملية تغير كمي تدريجي فقط لأصبح أي قسم من أي مرحلة لا بد وأن يكون تعسفيا، لكن مفهوم المراحل عند إريكسون يقدم لنا فهما جيدا لكيف يكون السلوك مختلفا نوعيا في نقاط مختلفة، فالأطفال في مرحلة الإستقلالية يختلفون تماما عنهم في مرحلة الثقة، فهم أكثر إستقلالا بكثير، والأطفال في مرحلة المبادأة يختلفون مرة أخرى، بينما يتجه الأطفال الذين يأسسون مرحلة الإستقلالية إلى التمرد على السلطة وإبعاد الآخرين عنهم فإن أطفال المبادأة أكثر جرأة وخيالا، يتجولون في نشاط، يضعون خططا، ويبادرون بأنشطة جديدة، السلوك له نكهة مختلفة في كل مرحلة.

٢- تصف المراحل قضايا عامة :

تشير المراحل إلى خصائص أو قضايا عامة، ولقد ذهب إريكسون إلى أبعد من تركيز فرويد على مناطق محددة نسبيا في الجسم وحاول أن يوضح القضايا العامة في كل مرحلة، في المرحلة الفمية على سبيل المثال، يوضح أنه ليس فقط إستثارة هذه المنطقة هو المهم لكن الصيغة العامة للإستدخال أو الأخذ وبصفة عامة تظل القضية هي نمو الإحساس بالثقة فيمن يقدمون الرعاية للطفل، وبالمثل يحاول إريكسون في كل مرحلة أن يعزل القضايا العامة التي تواجه الفرد في محيطه الإجتماعي.

٣- تتبع المراحل نظاما ثابتا :

كل منظري المراحل يشيرون إلى تتابع ثابت، ولا يشذ إريكسون عن ذلك، حيث يقول بأن كل مرحلة تتواجد في صيغة ما خلال الحياة، لكن كل منها تصل إلى ذروتها في وقت محدد وبنظام محدد، ويقوم إدعاء إريكسون على إفتراض أن تتابعه يقوم جزئيا على النضج البيولوجي وكما يقول فإن الطفل يطيع قوانين داخلية للنمو وبالتحديد تلك القوانين التي أنشأت خلال فترة ما قبل الميلاد عضوا بعد الآخر والتي تخلق الآن تتابعا في الإمكانات لتفاعل جوهري ذا معنى مع من حوله، (1963,p.67)، في المرحلة الثانية على سبيل المثال يظهر النضج البيولوجي في شكل الإستقلالية بسبب النضج، يستطيع الأطفال الوقوف على أقدامهم، يسيطرون على العضلات القابضة، يمشون، يستخدمون كلمات مثل "أنا، لي، وغيرها" في المرحلة الثالثة يثير النضج إهتماما جنسيا جديدا متوازيا مع اللعب التخيلي، حب الإستطلاع، الحركات النشيطة، في نفس الوقت فإن المجتمعات قد نمت بحيث أصبحت تواجه هذه الإمكانات الداخلية المتتابعة للنضج، فعندما يظهر الطفل في مرحلة الإستقلالية قدرا من ضبط النفس فإن الوكلاء الإجتماعيين يضعون في إعتبارهم أن هذا الطفل مستعد للتدريب مثلا على عملية الإخراج والنتيجة هي معركة بين الإرادات، بين الطفل والمجتمع والتي من شأنها أن تخلق أزمة هذه المرحلة، وبالمثل عندما يصبح الأطفال طموحين وفي وقاحة بالنظر للموضوعات الجنسية فإن المجتمعات تقرر أن الوقت قد حان لتقديم بعض الموضوعات الجنسية المحددة ومنها يتكون جوهر الصراع في المرحلة الثالثة وهكذا فإن تتابع الأزمات ينتج عن طريق النضج البيولوجي من جهة والقوى الإجتماعية من جهة أخرى.

٤- المراحل عامة ثقافيا :

يعتقد إريكسون أن مراحله تنطبق على جميع الثقافات، ويستطيع القراء التعرف على عمومية المراحل طالما أنها محكومة بالنضج، لكن هذه العمومية مازالت محل جدل بحكم مدى إتساع الإختلافات بين الثقافات، ولقد كان إريكسون على وعي بالإختلافات الكبيرة بين الثقافات، والحقيقة أن أحد أهدافه تمثل في بيان كيف تتداول الثقافات المختلفة مراحله طبقا لإختلاف نظم القيم فيها. وعلى سبيل المثال تقدم قبائل السو Sioux فترة رعاية وتدليل طويلة لأطفالها بهدف أن يجعلوا أطفالهم أكثر ثقة في الآخرين وأكثر كرما، (1963,pp.130-140)، لكن مجتمعنا – المجتمع الأمريكي – على العكس يحارب الإتكالية بالمقارنة مع المجتمعات الأخرى، فنحن نعظم أطفالنا مبكرين جدا، يبدو أننا لا نريد لأطفالنا أن يتعلموا الإعتماد أو الثقة في الآخرين كثيرا بل أن

يكونوا مستقلين، حيث تبدو الإستقلالية والحرية جزءا من ثقافتنا من أيام الرواد وحتى الآن، (1963,Ch.8)، وما يدعيه إريكسون هو أن جميع الثقافات لها نفس القضايا، كل الثقافات تحاول أن تزود أطفالها بالرعاية الثابته، أن تنظم رغباتهم المتطرفة لعمل أي شئ حسب هواهم وأن تغرس في نفوسهم المحظورات الجنسية المحرمة. وبينما ينمو الأطفال فإن كل الثقافات تطالبهم بأن يتعلموا الأدوات والمهارات التكنولوجية ليمتلكوا هوية الكبار القادرين على العمل وأن تكون لديهم روابط الألفة الحميمة وأن يرعوا الأجيال التالية وأن يواجهوا الموت في تماسك. كل الثقافات تحاول إنجاز هذه المهام لأن الثقافة ذاتها هي جزء من عملية التطور، وهذه المجموعات التي تفشل في مثل هذه المهام تكون لديها فرصة أقل في البقاء ومالم تتمكن الثقافات من دفع أفرادها للتضحية ببعض من إستقلاليتهم بسبب حاجات الأخرين (في مرحلة الإستقلالية) وللبدء في تعلم المهارات والأدوات الخاصة بالمجتمع (في مرحلة الإنجاز) وأن يبدأ في رعاية الأجيال التالية (في مرحلة العطاء) فمن المحتمل الا يستمروا في الحياة (تذكر أن داروين عنده وجهة نظر مماثلة سبق مناقشتها في الفصل الثالث).

قضية التكامل الهرمي

حدد البياجيون مراحلهم في ضوء خمس محكات، وكان محكهم الخامس متعلقا برؤيتهم لتكامل المراحل، وقد استخدم كتاب عديدون هذا المفهوم لكن بشكل مختلف إلى حد ما، ويشير المفهوم أساسا بالنسبة لنظرية المراحل إلى أن البنى المبكرة أو السابقة تتكامل في بنى جديدة سائدة. في نظرية إريكسون تحدث هذه العملية في بعض المراحل المحددة مثل المراهقة، فعندما يحقق الفتي إحساسا جديدا بالهوية فإنه يتعرف على قدر جيد من شخصيته في ضوء الأهداف السائدة أو خطط الحياة، ومع ذلك فإن مفهوم التكامل الهرمي لا ينطبق على جميع المراحل ، وعلى سبيل المثال قضايا مرحلة الإستقلالية في مقابل الخجل والشك لا يتم التعرف عليها أو تكاملها في المرحلة التالية مرحلة المبادأة في مقابل الشعور بالذنب إذ أن المرحلة الجديدة تهيء ببساطة إهتمامات جديدة تاركة المرحلة السابقة في الخلفية بنفس صيغها السابقة وهكذا فإن مفهوم التكامل الهيراركي لا يبدو أنه يشخص النمو في كل المراحل عند إريكسون (Kohl-berg,1969a,p.353).

هل يمر الفرد في جميع المراحل

نسمع أحيانا أنه إذا لم يجتاز الفرد إحدى مراحل إريكسون فإنه لن يكون قادرا على

الإنتقال إلى المرحلة التالية، وهذا خطأ، ففي نظرية إريكسون يمر الفرد إذا عاش بما فيه الكفاية عبر كل المراحل ويرجع السبب إلى القوى التي تحركه من مرحلة لأخرى، النضج البيولوجي والتوقعات الإجتماعية، هذه القوى تدفع الفرد للأمام طبقا لجدول زمني معين بصرف النظر عن النجاح من عدمه في مرحلة ما. لنفترض على سبيل المثال، طفل لم يكن قادرا على إكتساب الإحساس بالمثابرة والإنجاز بما فيه الكفاية، عندما يصل إلى البلوغ فإنه سوف يصارع من أجل قضايا الهوية حتى لو لم يكن مستعدا في الحقيقة لذلك، وبسبب التغيرات البيولوجية يجد نفسه في مواجهة مشكلات التزايد المفاجيء في المشاعر الجنسية والتغيرات الجسمية السريعة، في نفس الوقت فإن الضغوط الإجتماعية سوف تضطره للتعامل مع المشكلات الحاضرة وأن يبدأ التفكير حول عمله في المستقبل، وقد لا تهتم المجتمعات الخاصة بالكبار كثيرا بأنه غير متأكد من مهاراته لأن مجتمعه لديه الجدول الزمني الخاص وعندما يصل لعمر العشرين أو ما حولها سوف يشعر بالضغوط ليقرر إختيار عمل ما وبنفس الطريقة سوف يجد نفسه في مواجهة كل مرحلة جديدة في التتابع.

كل فرد إذن لا بد وأن يمر عبر كل المراحل بصرف النظر عن نجاحه أو فشله في إجتياز المرحلة المبكرة، والحقيقة هي أن النجاح في المراحل المبكرة يؤثر على فرص النجاح في المراحل المتأخرة، فالأطفال الذين تطور لديهم شعور بالثقة فيمن يقومون على رعايتهم يمكنهم أن يتركوهم ويكتشفوا وبشكل مستقل البيئة المحيطة، وعلى العكس فإن الأطفال الذين يفتقرون إلى الثقة، الذين يخافون ترك من يرعونهم وإبتعادهم عن أعينهم، يكونون أقل قدرة على تنمية شعورهم بالإستقلالية وبتعبير مفاهيمي مختلف قليلا، الطفل الذي نمى لديه توازن معقول بين الثقة في مقابل عدم الثقة هو الذي يغامر في العالم من حوله مملوءا بالأمل والرغبة في المشاركة، وهو الذي يختبر بهجة ونشاط القوى الجديدة للأفعال المستقلة - وبنفس الطريقة فإن العائد المعقول لكل مرحلة يؤثر على فرص العائد الإيجابي في المراحل التالية، لكن مهما كانت هذه النتائج فإن القوى الإجتماعية والنضج تتطلب من الطفل أن يواجه قضايا كل مرحلة جديدة.

المقارنة مع بياجيه

لقد ناقشنا حتى الآن نظريتي المراحل الأكثر تأثيرا في أدبيات علم نفس النمو، نظرية بياجيه في النمو العقلي المعرفي ونظرية إريكسون في التحليل النفسي، وهما نظريتان مختلفتان في مجالات كثيرة كما لاحظنا ذلك باختصار، وبصفة عامة فإن أهم أوجه الإختلاف الأساسية هي :

يصف إريكسون مشاعر الفرد العديدة والمتنوعة والتي تؤثر على أدائه للمهام، في حين أن بياجيه يركز على النمو العقلي، هذا النمو طبقا لبياجيه ليس مدفوعا بالنضج البيولوجي والقوى الإجتماعية ولكن بجهد الطفل لحل مشكلاته المعرفية، إذ عندما يواجه الطفل مشكلة لا يستطيع تناولها بما لديه من بنى معرفية قائمة فإنه يواجه التحدي والفضول ويبني بنيا معرفية أكثر إتساعا وطالما القوة الدافعة هي فضول الطفل فليس هناك ما يحتم مرور الطفل في كل المراحل فلو أن هناك طفلا غير محب للإستطلاع في مجال ما وليكن الرياضيات فلن يصل إلى أعلى مراحل هذا المجال، وهكذا فإنه بينما يدفعنا النضج والضغوط الإجتماعية عبر كل مراحل إريكسون سواء كنا مستعدين أم لا، فإننا عند بياجيه نعبر المراحل طبقا للمدى الذي تسمح لنا به ما تقيمه دوافعنا العقلية من بنى معرفية جديدة. هذه الفروق تبدو كبيرة بالرغم من أن إريكسون وبياجيه يقدمان نظرية مراحل محاولين وصف أهم التغيرات النوعية في السلوك، وبالإضافة إلى ذلك فإنه يبدو أنهما غالبا يقدمان وجهات نظر مختلفة في الجوانب الأساسية من النمو، فلننظر إلى ذلك بشئ من التفصيل :

١- الثقة :

لاحظ إريكسون أنه وبياجيه مهتمين بتطوير الطفل لصورة آمنة للأشياء من حوله، ويشير إريكسون إلى نمو إعتماد الطفل على توقعاته وإمكانيات إعتماده على الآخرين، بينما يوثق بياجيه نمو إحساس الطفل ببقاء الأشياء، وهكذا فإن كل منهما مهتم باعتقاد الطفل وثقته في إستقرار العالم من حوله (لمراجعة بحوث حول هذا التوازي أنظر) .(Flavell,1977;Bell,1970;Gouin -Decar-ie,1965)

٢- الإستقلالية

عندما ينمو لدى الأطفال إحساس بالثقة فيمن يقومون على رعايتهم، يتجهون وبشكل متزايد نحو الإستقلالية، مطمئنين إلى أن الآخرين يتواجدون عند الحاجة إليهم، وإن لديهم حرية إكتشاف العالم من حولهم، ويشير بياجيه إلى عملية مماثلة عندما يكتسب الطفل قناعة بأن الشئ له دوام ويمكنه أن يسلك بشكل مستقل عنه، وعلى سبيل المثال عندما تدحرجت كرة إبنته جاكلين تحت المقعد لم تعد مربوطة بالنقطة التي رأت فيها الكرة لآخر مرة لأنها الآن عرفت أن الأشياء تبقى حتى ولو إختفت وتستطيع الآن أن تحاول طرقا بديلة للبحث عنها.

٣- المبادأة

أكد إريكسون والفرويديون عموما على فضول الطفل الذي لا ينفذ فيما بين الثالثة

والسادسة وعلى ثراء خياله وجرأة تصوراته، وطبقا لإريكسون فإن اللغة والحركة تسمحان له بأن يمتد بتخيلاته لتشمل أشياء كثيرة بحيث لا يمكنه تجنب تخويف نفسه بما رآه في أحلامه أو فكر فيه، (1959,p.75)، وجهة نظر بياجيه حول التفكير في هذه المرحلة متشابهة لدرجة ملفتة للنظر، حيث يقول فلافل "إن طفل مرحلة ما قبل العمليات هو طفل التعجب والدهشة، حيث تبدو معارفه لنا ساذجة، مرتبطة بانطباعاته، قليلة التنظيم، ليس هناك قانون يحكم عالمه، فيما عدا بالطبع حقيقة ما يدخل وعيه عن طريق سحر وفتنة الخيال التي يتعرف بها على المواقف الجديدة، كل شئ ممكن لأن لا شئ مقيد بأي قانون"، (1963,p211)، إذن بالنسبة لبياجيه فإن تخيلات وتصورات طفل المرحلة القضيبية ترجع كثيرا إلى حقيقة أن هذا الطفل في مرحلة ما قبل العمليات، الفترة التي تنطلق فيها الأفكار بحرية لأنها لا ترتبط بمنطق منظم مثلما سوف ينمو لدى الطفل في المرحلة التالية.

٤- الإنجاز

بالنسبة لإريكسون والفرويدين عموما فإن خيالات ومخاوف الطفل الأوديبي يتم دفنها خلال مرحلة الكمون التي تستمر من ٦-١١، الرغبات والخيالات المخيفة يتم كتبها وتنطلق وتتسع إهتمامات الطفل الذي يحاول عن قصد السيطرة على المهارات والأدوات الثقافية، وعموما فإن هذه المرحلة تتسم بالإستقرار نسبيا بحيث يبدو الطفل أكثر هدوءا من الناحية النفسية. بياجيه أيضا يعتقد أن الطفل فيما بين ٦-١١ أكثر إستقرارا وواقعية وتنظيما من الطفل الأصغر، لكن بالنسبة لبياجيه فإن هذا التغير ليس نتيجة كبت العواطف والرغبات الخطرة، بل بسبب إنتقال الطفل من الناحية العقلية إلى مرحلة العمليات المحسوسة حيث يستطيع أن يميز بين الحقيقة والخيال وأن يرى وجهات نظر مختلفة حول مشكلة ما وأن يعمل وفق منطق ونظام في مهام محسوسة، وحيث يمر الطفل في الناحية العقلية في مرحلة من الإتزانية مع العالم مما يسهم في إستقراره الكلي وهدوئه. إريكسون نفسه يبدو أنه مر عقليا في مرحلة العمليات المحسوسة، عندما وصف هذه المرحلة من حياته قائلا أن الطفل يروض خيالاته الغريزية ويربطها بقوانينه الشخصية (1963,p.258).

٥- الهوية

من وجهة نظر إريكسون فإن الهدوء الذي يسبق هذه المرحلة يفسح الطريق أمام إضطراب وتمرد وحالة من عدم التأكد في المراهقة، حيث يتعرض المراهق للتغيرات الجسمية وضغوط الإلتزامات الإجتماعية ويتساءل عمن يكون وما دوره في المجتمع

مستقبلا. أما بياجيه فلم يذكر إلا القليل عن التغيرات الجسمية في المراهقة، لكن إستبصاراته في النمو العقلي تساعدنا على فهم لماذا يعتبر هذا الوقت بحثا عن الهوية، ففي أثناء مرحلة العمليات المحسوسة يكون فكر الطفل مرتبطا بهنا والآن، لكن مع نمو العمليات الشكلية يحلق فكر المراهق في المستقبل وفي مجالات نظرية بحته وبالتالي يستطيع المراهق أن يحقق إمكانات غير محدودة حول من يكون وماذا يمكن أن يكون بحيث تسهم إمكانات مرحلة العمليات الشكلية في طرح الأسئلة الشخصية لهذه المرحلة (Inhelder and Piaget,1955,Ch.12) التطبيقات العملية .

الأعمال الإكلينيكية : دراسة حالة

إكتشف المعالجون النفسيون والعاملون في مجال الصحة العقلية أن مفاهيم إريكسون يمكن أن تفيدهم، وفي إستطاعتنا التعرف على ذلك من خلال عرض حالة من أعمال إريكسون لطفل في الرابعة كان يعاني من تضخم قولوني نفسي المنشأ، نتج تضخم القولون عن عادة وجدانية لدى بيتر وهي الإحتفاظ بعملية الإخراج لحوالي أسبوع في المرة، وخلال الحديث مع بيتر وأسرته عرف إريكسون أن هذه الظاهرة قد تطورت بعد فترة قصيرة من فصل خادمته الأسيوية، بيتر فيما يبدو كان قد بدأ يهاجم الخادمة بطريقة خشنة، يبدو أن البنت قد تقبلت وإستمتعت في هدوء بإقترابه الذكوري منها، (1963,p.56)، ورغم أنه في ثقافتها يبدو هذا السلوك طبيعيا، إلا أن أم بيتر التي تعيش الثقافة الأمريكية شعرت بأن هناك شئ ما خطأ في السلوك الذكوري لإبنها وطريقة الخادمة في تدليله أو تقبل سلوكه، ولهذا فقد تخلصت من الخادمه – وكانت الخادمة قد ذكرت لبيتر على سبيل الشرح أنها كانت على وشك أن تنجب طفلا خاصا بها، لكنها فضلت رعاية أطفال آخرين لكن ليسوا كبارا مثل بيتر، بعدها بدأ تضخم القولون عند بيتر. إريكسون عرف أن بيتر قد تخيل نفسه وقد أصبح حاملا، خيال حاول من خلاله أن يحتفظ بالخادمة ويتوحد معها. لكن بشكل عام يمكننا أن نرى كيف إنتكس سلوك بيتر في ضوء المراحل. مبدئيا لقد بدأ يظهر الهجوم، وهو سلوك جنسي من المرحلة الأولية، لكنه وجد أن ذلك قد أدى إلى خسارة تراجيدية لذا فقد إنتكص إلى الصيغة الشرجية، لقد كان يعبر بواسطة جسمه عن حاجته المركزية في أن يمسك، وعندما وجد إريكسون اللحظة المناسبة فسر له رغبته مما أدى إلى تخفيف وتسكين الأعراض بشكل كبير.

بعض الدارسين عند سماعهم عن سلوك بيتر إعتبروه نوعا من لفت الإنتباه وهذا التفسير كثيرا ما يستعمله السلوكيون، لكننا نلاحظ أن مدخل إريكسون كان مختلفا،

لقد كان مهتما بمعنى الأعراض وعن ماذا يعبر بيتر بواسطتها، إن بيتر بلا وعي وبواسطة جسمه كان يقول"إنني احتاج للإحتفاظ بما فقدت" إريكسون ومحللون نفسيون آخرون يعتقدون أنه بدلا من تعديل سلوك الطفل بالتدعيم الخارجي مثل الإلتفات إليه، فإنه من الأفضل الحديث للطفل عن مخاوفه التي قد لا يكون واعيا بها.

افكار حول رعاية الطفل

طبق إريكسون إستبصاراته الإكلينيكية عبر سنوات في كثير من المشكلات التربوية والأخلاقية والسياسية كما كان له أيضا إهتمام خاص برعاية الطفل، وكما ذكرنا باختصار في مناقشاتنا للثقة فإن إريكسون كان مهتما بالمشكلة التي تواجه الآباء في مجتمعنا المتغير، الآباء الأمريكيون غالبا غير قادرين أو مستعدين لإتباع مفاهيم رعاية الطفل التقليدية، إنهم أكثر رغبة في تربية أطفالهم طبقا لأساليب شخصية أكثر حداثة وقائمة على معلومات تربوية جديدة، (Erikson,1959,p.99)، ولسوء الحظ فإن نصائح رعاية الطفل الحديثة غالبا ما تكون متعارضة وتخيف الآباء الجدد مما يحدث معهم من أخطاء وبالتالي يصبح الجدد قلقين وغيرمتأكدين مما يفعلون، وهذا يثير مشكلة خطيرة في نظر إريكسون لأنه من المهم أن يقنع الآباء الأبناء بقدر أساسي من الأمن والشعور بأن العالم من حولهم مكان هادئ وآمن. ويقترح إريكسون أن يلجأ الآباء إلى إيمانهم الديني ليوفروا لأبنائهم نوعا من الأمان، وفوق ذلك على الآباء أن يعودوا إلى إعتقادهم الأساسي في بني الإنسان، (1963,p.267)، وهو بهذا يتشابه مع جيزيل، على الآباء أن يعترفوا أن الأمر كله لا يرجع إليهم وحدهم في تربية الطفل، فالأطفال ينمون إلى حد كبير طبقا لجدول زمني خاص بالنضج، وكما يقول إريكسون "من المهم أن نتحقق من أن الطفل المتمتع بالصحة لو تم توجيهه نصف توجيه صحيح فإنه سوف يتبع ككل قوانين نموه الداخلية"، (1963,p.67)، وهكذا فإنه من المناسب للآباء أن يتبعوا إبتسامة الأبناء إذا إبتسموا وأن يفسحوا المكان ليمشي الطفل عندما يحاول ذلك وهكذا، وعندئذ يشعر الطفل بالأمان ويتبع جدوله البيولوجي.

يأمل إريكسون أيضا في أن يتعرف الآباء على عدم المساواة بين الأبناء والكبار، فالطفل الآدمي على عكس صغار الأجناس الأخرى يحتاج إلى فترة طويلة من الإعتماد والمساعدة، ولذا ينبغي على الآباء أن يكونوا منتبهين إلى مقاومة إغراءات أن يعكسوا إحباطاتهم على الطفل الضعيف، ينبغي أن يقاوموا على سبيل المثال نزوعهم للسيطرة على الطفل لأنهم يشعرون بالعجز مع الآخرين، ينبغي أيضا أن ينتبهوا إلى تجنب محاولة تشكيل الطفل على النحو الذي عجزوا عن تحقيقه لأنفسهم متجاهلين إمكانات

الطفل الخاصة به، إريكسون يقول "إذا تعلمنا كيف نتركهم يعيشون فإن خطة نموهم موجودة" (1959,p100).

التقويم

لقد وسع إريكسون بالتأكيد من نظرية التحليل النفسي، لقد وصف بدقة القضايا الأعم في كل مرحلة من مراحل فرويد وإمتد بتتابع المراحل حتى غطت كل دورة الحياة، وقدم أيضا تقديرا جديرا لتأثير العوامل الإجتماعية في مختلف المراحل، وعلى سبيل المثال، أوضح كيف يصارع المراهق ليس فقط للسيطرة على نوازعه بل وليجد لنفسه هوية في العالم الإجتماعي الأوسع. كما أضاف إريكسون إستبصارات جديدة لنظرية فرويد تتعلق بالنمو الصحيح معتمدا على مفهوم أوسع للنضج مما فعل فرويد. عند فرويد يوجه النضج مسار الحوافز الغريزية التي تخضع لقدر كبير من الكتب، لكن بالنسبة لإريكسون النضج يدفع النمو إلى خصائص الأنا العامة مثل الإستقلالية والمبادأة ◆. ومن الأكيد أن أريكسون بمناقشتة إكتساب خصائص الأنا قد قدم لنا صورة أفضل عن كيفية نمو الأنا وإمكاناتها وبمقترحاته حول النمو الصحيح وإرتباطه بالنضج حرك إريكسون نظرية فرويد في الإتجاه النمائي لروسو وجيزيل وغيرهما.

واجهت نظرية إريكسون العديد من الإنتقادات، منها روبرت هوايت، (White, 1960)، الذي قال بأن إريكسون حاول جاهدا ربط الأنا بالمناطق الليبدية عند فرويد، لكن إريكسون ذكر أن لكل منطقة خصائص الصيغ العامة للأنا للتفاعل مع العالم ومع ذلك فقد إعترض هوايت موضحا أن هذه الصيغ تفشل في تفسير كثير من نشاطات الطفل، وعلى سبيل المثال، كثير من جهود الأطفال لتحقيق الإستقلالية مثل "لا" بالصوت العالي ومثل المشي النشيط تبدو غير مرتبطة مع الصيغ الشرجية الخاصة بالإحتفاظ والإقصاء، ويقترح هوايت أن نفكر في نمو الأنا كميل عام نحو الكفاءة، ميل يشمل الحركة والإستكشاف والأفعال الاستقلالية دون أي ربط ضروري مع مناطق فرويد.

نقد عام آخر هو أن إريكسون غالبا ما يكون غامضا فيما يتصل بالقضايا النظرية، إنه يكتب نثرا جميلا منسابا، لكنه يترك أمورا مفاهيمية كثيرة غير واضحة، مثلا، كتب عن استبصارات جديدة حول إمكانات النمو في العمر المتأخر، عندما يراجع الفرد حياته ويبحث عن الحكمة، لكن لم يشر في وضوح لكيف يكون ذلك جزءا من عملية النضج، ربما يكون هناك ميل قائم على أساس بيولوجي لمراجعة حياة الإنسان، (-But

---

◆ كلام إريكسون عن أن نمو الأنا له جذوره يتبع ما سبق أن قاله Hartmann في الفصل السابق من هذا الكتاب

(ter,1963، لكن إريكسون لم يكن واضحا حول هذا الموضوع، وبالمثل فإنه فشل في بيان كيفية إسهام النضج في المراحل الأخرى التالية للبلوغ، كما عالج العديد من القضايا الأخرى دون وضوح.

ولقد كان إريكسون على وعي بهذا الغموض، فقال مرة "لقد تحولت إلى علم النفس من الفن، وهذا قد يفسر، إن لم يبرر، حقيقة أن القارئ سوف يجدني أنقش السياق والخلفيات في الوقت الذي يتوقع مني أن أشير إلى الحقائق والمفاهيم". (1963,p.17)، وهذا الغموض في المفاهيم قد يفسر جزئيا لماذا كان البحث التجريبي حول نظريته بطيئا في تقدمه. وبالرغم من ذلك فلقد ظهرت بعض البحوث الجيدة، (Marcia,1966)، على سبيل المثال، أعدت بعد تفكير طويل، مقاييس لحالات الهوية المختلفة وهي مقاييس مرتبطة بمتغيرات مختلفة فمثلا بعض الشباب ذوي الهوية المغلقة الذين تقبلوا الأهداف المهنية المنقولة لهم ببساطة دونما كفاح في سبيل آية بدائل، هؤلاء الشباب كانوا أكثر إتفاقا مع مستوى فكري أخلاقي متفق عليه حسب مقياس كولبرج، وعلى العكس كان الشباب الذين توصلوا إلى إحساس بالهوية بعد كفاح شخصي اكثر إتفاقا مع ما بعد المستوى الأخلاقي المتفق عليه، (Podd,1972)، وهكذا يظهر أن إريكسون قد إستطاع أن يثير بحوثا إمبريقية جيدة، إن فكر إريكسون مثل فرويد غني وعميق لدرجة أنه يستحق أن تبذل الجهود للسيطرة عليه، لما يتمتع به من إستبصار في الطبيعة الإنسانية وما يحقق من تقدم علمي.

الفصل الثالث عشر

دراسة حالة في العلاج بالتحليل النفسي : بتلهايم والتوحد

مقدمة بيوجرافية

سوف نحاول في هذا الفصل أن نتقدم نحو فهم أفضل للعلاج بالتحليل النفسي، هذا النوع من العلاج يختلف عن غيره من أنواع العلاج لكننا لن نتعرض هنا للإختلافات بل سوف ندرس عمل بتلهايم مع الأطفال التوحديين، وهي أعمال تكتسب أهميتها لما تكشف عنه من إتجاه نمائي كما سنرى.

ولد برونو بتلهايم (١٩٠٣-١٩٩٠) ونمى وأصبح مهتما بالتحليل النفسي في فيينا، في ١٩٣٢ أخذ بتلهايم وزوجته بنتا لرعايتها في منزلهما، وشخصت حالتها فيما بعد على أنها تعاني من حالة التوحدية أو الإنشغال بالذات، (Kanner,1943)، وهي حالة غامضة يكون فيها الطفل غير مستجيب بالمرة للآخرين، وفي ١٩٣٨ تسبب غزو هتلر للنمسا في إيقاف العلاج المنزلي كما تم إيقاف أي شئ آخر، (Goleman,1990)، وفيما بين ١٩٣٨-١٩٣٩ كان بتلهايم سجينا في أحد مراكز الإعتقال في داكو وبوشنوالد Dachau,Buchenwald حيث كتب تقارير تفصيلية عن هذه الخبرة (1960) ورسم وفقـا لها جل أعماله بعد إطلاق سراحه وحضوره إلى الولايات المتحدة الأمريكية حيث تبنى إتجاه المدرسة العلاجية في شيكاغو على أمل أنه إذا كان من الممكن بناء معسكرات إعتقال قوية بما يكفي لتدمير الشخصية الإنسانية فربما يكون من الممكن كذلك خلق بيئات تعجل بإعادة مولدها، (Bettelheim,1967,p38)، في هذه المدرسة الخاصة أو المنزل الخاص بالأطفال عالج بتلهايم ومساعدوه تنوعا واسعا من الإضطرابات الوجدانية، لكن بتلهايم كان لديه إهتمام خاص بالأطفال التوحديين وكتب متتبعا حركة العلاج لهؤلاء الأطفال في مدرستة في (The Empty Fortress,1967).

تقاعد بتلهايم كمدير للمدرسة في ١٩٧٣، لكنه استمر يكتب عن العديد من المجالات بما فيها القصص الخرافية (1976)، قراءة حول التعليم، (Bettelheim and Zelan,1981)، الوالدية، (1987) حيث مات في ١٩٩٠ عن عمر يناهز ٨٧ عاما. ولقد كان بتلهايم رجلا شديد التعقيد في كتاباته، أكد على الحاجة إلى بيئة دافئة متقبلة يشعر فيها حتى أكثر الأطفال إضطرابا بالحرية في التطور طبقا لقواهم الداخلية، وهذه هي الفلسفة التي إتبعها العاملون في المدرسة العلاجية ومع ذلك فقد كان بتلهايم رجلا مستبدا يوجه الإهانات - أحيانا - لمساعديه وطلابه، وبعد وفاته كتب بعض المرضى السابقين لديه

أنه أحيانا كان يفقد أعصابه ويضربهم ويذلهم، (Jatich,1990)، لكن إلى أي مدى كانت لديه مثل هذه التصرفات ما زالت مسألة محل جدل، (Bernstein, 1990)، لكن المؤكد أنه كان هناك تناقض بين فلسفة وسلوك بتلهايم، ونحن لا ندرس بتلهايم بسبب إسهاماته الشخصية لكن للتعرف على إستبصاراته وأفكاره والأمل الذي وفرته مدرسته لعلاج الأطفال ذوي المشكلات.

أعراض التوحد

التوحد نادر نسبيا، فهو أكثر ندرة على سبيل المثال من التخلف العقلي، ومع ذلك فهو هام لأنه أبكر الإضطرابات الشديدة في الشخصية وعادة ما تظهر في السنة الثانية من العمر، (Betteiheim,1967,p.392;Treffert,1970)، ويظهر الأطفال التوحديون مكتملي الصحة لكنهم يختلفون بشكل درامي عن الأطفال العاديين في أمور عديدة أخرى، إنهم أطفال إنعزاليون تماما، لا يتفاعلون مع الآخرين، لو حاولت الإقتراب منهم إما أنهم يتجنبون إتصال العيون أو ينظرون مباشرة في داخلك، (Lovaas,1973)، وينشغل هؤلاء الأطفال معظم الوقت في سلوك متكرر يعرف بالإستثارة الذاتية أي أنهم يديرون أشياء مثل منفضة السجاير بشكل لانهائي أو يحملقون في أياديهم بينما يهزونها بسرعة شديدة أو يمرجحون أنفسهم مثل الرضع وفي حالات قليلة يكون الأطفال مدمرين للذات يضربون رؤسهم، أو يقطعون جلودهم خاصة عند وضعهم في مكان جديد أو عندما تقيد حريتهم في الحركة، (Lovaas etal,1973)، بالإضافة إلى ذلك فإنه يظهر لديهم إضطرابات لغوية حادة، حوالي نصفهم يكون صامتا (أخرس) ومن يتكلمون منهم مصابون بالترديد الصوتي أي الترديد لأصوات لا معنى لها، فإذا سألت أحدهم "ما اسمك" فقد يجيب عليك "ما اسمك"، (Lovaas,1973)، وهناك مظهر آخر عبارة عن وجود حاجة قهرية للتماثل فما أن يتكون نمط سلوكي معين لدى الطفل إلا ويصر على تنفيذ طقوسه مثل توقيت النوم التي لابد وأن تشتمل على نفس خطوات العمل بمنتهى الدقة ولوحدث وتدخل أي شخص أثناء النمط، ينفجر الطفل في حالة من الغضب أو الذعر التام، (Eisenberg and Kanner,1956)، وبعض هذه الأعراض تظهر لدى الأطفال ذوي التشخيصات المرضية الأخري لهذا يصعب القول على طفل أنه توحدي ببساطة لمجرد أنه يهدهد نفسه، لكن أهم العلامات المميزة للطفل التوحدي هي الإنعزالية المطلقة.

أسباب التوحد

لم تزل أسباب التوحد مجهولة، ولأن الحالة تكون مبكرة جدا، فإن كثيرا من العاملين

في هذا المجال يعتقدون أنها نتاج عجز ولادي، ربما خلل في بعض الوظائف الدماغية، (Rimland,1964)، ويرى آخرون ومن بينهم بتلهايم أن التوحد يرجع مبدئيا إلى التفاعلات الأولى للطفل مع البيئة الإجتماعية مع الآباء أو مع من يقومون على رعايتهم، وبشكل أكثر تحديدا فإن بتلهايم يدعي أن هؤلاء الأطفال فشلوا في فترة مبكرة من حياتهم في تنمية إحساس بالاستقلالية (عرفه بتلهايم بإحساس الفرد بأن له تأثير على البيئة) وطبقا لبتلهايم فإن قضية الإستقلالية تحدث في وقت مبكر جدا في حياة الإنسان عما إفترضه كثير من الكتاب.

في أدبيات التحليل النفسي تصور الطفولة المبكرة كفترة إعتماد سلبي، عصر ذهبي، كل ما يحتاجه الطفل يتم تلبيته بمعرفة الآخرين، والطفل لا يرغب ولا يحتاج إلى فعل أي شئ إعتمادا على نفسه، (Bettelheim,1967,p.15)، لكن بتلهايم تعرف على عدد من الطرق التي من خلالها ينمي الطفل وبشكل إعتيادي إحساسا بالإستقلالية وقناعة بأن أفعاله تغير في العالم من حوله، على سبيل المثال، يكون الطفل نشيطا أثناء الرضاعة، يبحث عن حلمة الصدر، يبذل كثيرا من الطاقة في الإمتصاص، وربما يشعر أن أفعاله هذه هي التي تحقق له الرضا أثناء التغذية، وأيضا ربما تكون صرخات الطفل هي التي تعطيه إحساسا بالاستقلالية والقوة. ورغم أننا نحن الكبار قد ننظر إلى صرخات الطفل كعلامة على إعتماديته، فإنه من المحتمل أنه لا ينظر إليها بنفس الطريقة، فلو أن هذه الصرخات تحقق له الراحة بشكل متكرر فقد يتوفر عنده شعور "عندما أصرخ تحدث الأشياء" وأيضا قد يتوفر لدى الطفل إحساس بأن عواطفه وأفعاله يمكن إحتسابها كشئ ما عندما تؤدي إبتسامته إلى إبتسامة مقابلة أو عندما يتم مسك الطفل بأحكام وتؤدي إشاراته الدالة على عدم الإرتياح إلى مسكة تحقق له الراحة فإنه يكتسب تأكيدا أكثر بأن أفعاله هي التي تحقق الفرق بين الحالتين. ويرى بتلهايم أنه عندما نرى الأطفال يتصرفون باستقلالية في العام التالي مثل المشي النشيط، الإستكشاف، عمل الأشياء على مسئوليتهم، فإنهم يستمرون في التعبير عن إحساسهم بالإستقلالية التي بدأت تنمو لديهم في العام الأول من حياتهم (1967,pp.14-32).

إعتقد بتلهايم أن الإحساس النامي بالاستقلال لدى الرضيع ليس فقط هاما في حد ذاته بل إنه مركزي بالنسبة لنمو الشخصية والذات، (1967,pp.24-25;33-35)، وبالنسبة لبتلهايم فإن الإحساس بالذات، الإحساس بالأنا مرتبط بالشعور بأن أنا فعلت"، "لقد كان فعلي وراء هذا التغير أو الإختلاف"، التوحدية في نظر بتلهايم هي الفشل في تطوير الإستقلالية، مبكرا في حياة الطفل، الطفل التوحدي يبدو كما لو كانت لديه

فكرة أن محاولاته للتأثير على مفاتيح الأشياء في حياته لن تؤدي إلى أية فروق، إلى القلق، إلى الإنتقام وقد يتوصلون إلى أن جهودهم للبحث عن حلمة صدر الأم وتغذية أنفسهم لن ينتج عنها أساسا إلا الإثارة والقلق أو عندما يظهرون عدم راحتهم من إمساكهم بمنتهى الإحكام فقد يخبرون رد فعل الممسك بهم كرد فعل غير فارق، أو نحو مزيد من الإمساك بهم، لو أن ردود أفعال مثل هذه تسيطر على خبرات الطفل فإنه سوف يتوقف عن بذل أي جهد للحصول على الأفضل منها، (1967,pp.72-74)، لكن السبب الأساسي لتوقف الأطفال عن أفعال الإستقلالية طبقا لبتلهايم هو أنهم يتوصلون إلى إحساس "صحيح أو غير صحيح" أن وجودهم غير مرغوب فيه، يشعرون بأن أية أفعال أو إستعداد لأفعال حتى مجرد الإثارة قد تكون القشة التي تؤدي إلى تدميرهم. في هذا الخصوص كان تفكير بتلهايم يشبه الطفل التوحدي بالمساجين في معسكرات الإعتقال الذي يعتبر أي من أفعالهم مخاطرة بالموت وهكذا ينتهي الأطفال التوحديون إلى أنه من الخطورة الإلحاح أو حتى التأكيد على الإستقلالية، وخلال لحظة بالغة الأهمية للإرادة، يقررون ألا يفعلوا شيئا، وألا يكونوا شيئا، وأن يقصروا أفعالهم على العالم الذي يستطيعون السيطرة عليه مثل تدوير منفضة السجاير بشكل لانهائي وفي غفلة واضحة عما يحدث في باقي الغرفة، وبالإضافة إلى ذلك فإنه طالما الإحساس بالذات يعتمد على التبادل النشط مع العالم فإنهم يخسرون فرصة بناء الذات، يقيمون سورا عاليا حول أنفسهم يحجزهم عن العالم بدون وجود ذات في الداخل، إنهم يعيشون داخل قلعة خاوية (1967,pp.73-83;223).

إعتقد البعض أن بتلهايم ألقى باللوم على الآباء بسبب التوحدية، لكنه قال أنه لم يكن يقصد ذلك، رغم أنه أرجع هذا النوع من الإضطراب إلى التفاعلات بين الآباء والأبناء إلا أنه إعتقد أن الفروق المزاجية الولادية بين الآباء والأبناء تلعب دورا كبيرا، على سبيل المثال، فإن طفلا سريع الحركة والإستثارة قد يبدو غير مألوف مع أم بطيئة الحركة وقد يجد صعوبة في الحصول على التغذية الراجعة المناسبة من أمه، (1967,p.29)، على أية حال بتلهايم قال إن الشئ المهم ليس ما يفعله الآباء، لكن ما يخبره الأطفال أو ما إذا كان الطفل يجد الإستجابات المرغوبة لأفعاله (1967,p.70).

العلاج

إعتبرت التوحدية لفترة طويلة أمرا غير قابل للعلاج، ثم حقق بتلهايم (1967) وقليل آخرون خاصة لوفاس بعض النجاح في المدرسة العلاجية. كان العلاج يقوم على أساس الإقامة الكاملة لكل الأطفال بحيث يعيشون في المدرسة كل الوقت، وكان بتلهايم هو

مدير المدرسة التي عالجت ما مجموعه ما بين ٤٥-٥٠ طفل، لكنها لم تحاول قط علاج أكثر من ٦-٨ حالات في المرة الواحدة، (Bettetheim,1967,p.90;1974,p.5)، واستمر علاج هؤلاء الأطفال عادة فترة لا تقل عن خمس سنوات، وإنبثقت مبادئ العلاج عند بتلهايم من وصفه التفصيلي لثلاثة من دراسة الحالة (1967).

الحب والرعاية

جانب حيوي من بيئة المدرسة في برنامجها اليومي هو توفير قدر ضخم للغاية من الحب والرعاية والحماية، نوع من التنشئة التي من المحتمل أن يبطل أية مشاعر لدى الطفل التوحدي بأن الآخرين يريدون تدميره، يكرس المرشدون في المدرسة كل جهودهم للأطفال، وبعد فترة تبدو هذه العناية و المحبة وقد أثرت على الطفل، وعلى سبيل المثال، جوي طفل التاسعة الذي أمسك عن الناس وجعل نفسه كالماكينة، يبدو أنه أحب أن يستحم رغم أنه لوقت طويل كانت هذه عملية ميكانيكية وفي حوض الإستحمام كان يهز هز نفسه للخلف وللأمام بإنتظام الآلة وبدون آية مشاعر أثناء غمر الماء له ، ولوتوقف عن الإهتزاز فإنه يفعل ذلك أيضا مثل الآلة .... فقط مرة واحدة بعد شهر من حمله إلى الفراش، أمسكنا إبتسامة متحيرة على وجهه وقال بصوت منخفض "إنهم حتى يحملونك إلى سريرك هنا" وكانت هذه هي المرة الأولى التي سمعناه فيها يستخدم ضميرا شخصيا (1967,p.255).

الإستقلال

إلى جانب هذه الرعاية، رغم أنه كان لدى بتلهايم إعتقاد بأن العاملين لا يمكنهم أن يفعلوا شيئا للطفل التوحدي، لأن أكثر الأشياء أهمية أن الطفل ينمو لديه الشعور بالإستقلالية، والإستقلالية إذا كانت أصيلة فإنها لا بد وأن تكتسب بواسطة الطفل نفسه، وكل ما يستطيع العاملون تقديمه هو خلق الشروط الصحيحة للحب والإحترام للطفل ومن ثم الأمل هي أن الطفل سوف يبدأ في الثقة فيهم بما يكفي لكي يبدأ خطوة أولى معتمدا على نفسه.

تصور حالة البنت لوري Laurie الطريقة التي من خلالها يمكن أن يخلق الحب والرعاية نقطة البدء للأفعال المستقلة، جاءت لوري إلى المدرسة في عمر السابعة ورغم أنها كانت جميلة ومهذبة إلا أنها كانت منعزلة، جامدة، هامدة، وانسحابية بالكامل ولم تنطق بكلمة واحدة على مدى أربع سنوات كما أنها كانت تأكل وتشرب القليل جدا واستمر فمها مفتوحا قليلا مما أدى إلى جفاف شفتيها وقد حاول مرشدها أن يبلل

شفتيها أو أن يضع عليها زيتا فربما يريحها ذلك، لمس مرشدها شفتيها برفق ثم وضع إصبعه في فمها وعلى لسانها .... في البداية جاء رد فعل لوري بالكاد، لكن بدى عليها بعد ذلك أنها أحبت هذا العمل، وللحظة لمست أصبع المرشد بلسانها وربما تكون قد لحسته للحظة، (1967,p.100)، وهكذا ظهر أن رعاية وحب المرشد قد ألهمت لوري أن تأخذ فعلا أوليا بسيطا وعفويا قائما على مسئوليتها.

عادة ما تحدث خطوة الطفل الأولى لتأكيد الذات حول قضايا الإقصاء أو الإستبعاد وهذا ما حدث مع الطفلة مارشيا التي حضرت في عمر العاشرة والنصف وكانت منعدمة الإستجابة بالكامل للأفراد وللأشياء وتتكلم فقط كلمات مفردة ليس لها معنى إلا عندها وكانت المشكلة الأساسية التي تواجهها في حياتها هي الإمساك، لقد توقفت عن تحريك أحشائها بمعرفتها بعد أن بدأت أمها في تدريبها في الثانية من عمرها، ومنذ هذا الوقت قدم لها والديها حقنه شرجية متكررة، خبرة كشفت عنها فيما بعد من خلال لعبها بعروستها التي وفرت لها شعورا بأنها مسيطر عليها بالقوة بواسطة الكبار المتوحشين.

إتجاهات فريق العمل نحو ما تعانيه من إمساك يصور الأهمية التي وضعوها على الإستقلالية، كتب بتلهايم "من اللحظة التي حضرت فيها مارشيا، كنا مقتنعين أننا لو أجبرناها على فعل شئ، أو التوقف عن فعل شئ، فإننا لن نساعدها على الإطلاق على الخروج من عزلتها، يبدو أن لا شئ أهم من إكتسابها الشعور بأنها مسئولة على الأقل عن جسمها ولذا فإننا من البداية أكدنا لها أننا لن نجبرها على تحريك أحشائها وأنه في المدرسة لن يقدم لها حقنة شرجية على الإطلاق أو أي ملينات أخرى وأما بخصوص الإخراج فإنه يمكنها أن تتصرف كما تحب"، (1967,p.170)، لم تكن تخرج في الحمام لكن يمكن أن تفعل ذلك في أي مكان وفي أي وقت يكون ميسرا لها أن تفعل ذلك"، (1967,p.172)، ثم بدأت مارشيا في التلويث، وأول مكان إنتظم الإخراج فيه كان في بانيو الحمام، المكان الذي يبدو أنها شعرت أنه أكثر راحة وإسترخاء، وبعد إستخدام البانيو لهذا الغرض كانت تلعب في برازها، "وبعد حوالي عام ومرة أخرى في توقيتها المناسب ورغم مقترحات متفرقة من جانبنا بدأت في الإخراج في الحمام (1967,p.172).

استمر تقدم الأطفال عندما قاموا بمحاولاتهم الأولية للإرتباط بالآخرين، وبعد سنة في المدرسة، دعت مارشيا مرشدتها Inge لتلعب معها المطاردة (الاستغماية"Chase") ومع ذلك فقد حافظت إنجي على مسافة ما دائما ومارشيا لم تسبق إنجي في المقابل

أبدا، وفكر بتلهايم أنه خلال هذه اللعبة والتي لم يحدث الإمساك بمارشيا فيها أبدا، حاولت مارشيا أن تسيطر على مشاعرها بأنها مجتاحة بواسطة الكبار، أي أنها كانت تحاول أن تقيم أنا جديدة لم يعد أحد يمسك بها أو يسيطر عليها بالقوة رغم إعادة اللعبة لعدة آلاف من المرات، إنه بزوغ واضح لأنا جديدة من خلال اللعب، (1967,p.179)، وهكذا فسر بتلهايم محاولات مارشيا الأولية للإرتباط بالآخرين في ضوء حاجتها للإستقلال، إحترم المرشدون رغبتها دائما، ولعبوا معها في ظل شروطها دائما، وبدت إتجاهاتهم مؤدية إلى كسب ثقتها لدرجة أنها حاولت عندئذ إتباع طرق جديدة للإرتباط بهم.

وتشير هذه الحالات الثلاثة في النهاية إلى أن التقدم في الإرتباط يوفر للأطفال الشجاعة لبداية مرحلة جديدة، من خلال اللعب الرمزي، حاولوا أن يعيدوا خبراتهم ويسيطروا على الصراعات التي واجهوها في مراحل نموهم المبكرة منذ المرحلة الفمية، بالنسبة لمارشيا في المرحلة الفمية أخذت بعض الوقت قبل أن تندمج في ألعاب المرحلة الفمية البحتة، لأيام، كررت إدخال وإخراج الماء في فم ومستقيم دمية وبنفس الطريقة، وكان من الواضح أنها في حاجة لأن تحرر نفسها أولا من إستحواذ الموت الذي تركته الحقنة الشرجية على خبراتها الكلية قبل أن تنتقل إلى التغذية كوظيفة منفصلة، (1967,p208)، وأخيرا فصلت بين الوظيفتين بأداء كل منهما في غرفة مختلفة، وعندما إتخذت ألعابها الأنماط الفمية المتميزة كشفت عن أن الفمية مفعمة بأخطارها المميته مثلما ضربت كأي شرير لعبة على شكل كلب لجرأته على شرب كمية من الحليب، (1967,p224)، ولقد ظهر أن مارشيا تعتقد أن الإمتصاص الفمي شئ سئ ويمكن أن يتسبب في أقسى أنواع الإنتقام، ومع ذلك فقد أصبحت بالتدريج قادرة على التجريب بأساليب تبعث على السرور في محاولة لجعل ألعابها من العرايس تشرب وحتى التمتع بالشرب هي نفسها.

وينبغي أن نلاحظ أن مسار العلاج لم يكن شيئا قد حدده بتلهايم منذ البداية، لقد أخذ الأطفال القيادة في العمل والكشف عن مشكلاتهم، ودعمهم فريق العمل بأقصى ما يستطيعون رغم صعوبة ذلك، فلقد كانت ألعاب مارشيا المائية مثلا سببا في غمر الأرضية بالماء وتطلبت جهودا متواصلة لتنظيفها، لكن العاملين عادة كانوا يتجاهلون هذا السلوك لأنهم يعرفون أن الأطفال يحاولون السيطرة على خبراتهم (1967,p.214).

والحقيقة أن مارشيا قد حققت شفاء جزئيا، بعد خمس سنوات في المدرسة أصبحت تتكلم مع الآخرين، وبدت قادرة على التعبير عن مدى كامل من المشاعر

الوجدانية لكن قدراتها العقلية كانت متأخرة كثيرا فكانت تقرأ فقط في مستوى الصف الرابع ربما لأنها التحقت بالمدرسة في عمر متأخر تماما (حوالى العاشرة والنصف) لم يكن يسمح لها بالشفاء الكامل، وعندما عادت للمنزل بعد سبع سنوات في المدرسة كانت قادرة على العناية بنفسها وأداء بعض المهام المفيدة والأهم من ذلك أنها لم تعد ذلك الطفل الجامد الذي كانته في السابق.

الإتجاه نحو الأعراض

أحد الجوانب الجذرية في فلسفة بتلهايم كانت إتجاهه نحو الأعراض، بالنسبة لغالبية العاملين في مجال الصحة العقلية، الأعراض مثل (الإستثارة الذاتية والإشارات الخاصة) تستبعد مباشرة، أو في أحسن الأحوال يتم التغاضي عنها. أما بتلهايم فقد أشار إلى أن الأعراض هي الأشياء التي نمت وتطورت تلقائيا لدى الأطفال لكي تحقق لهم بعض الإرتياح، وربما بعض السيطرة على مصادر التوتر، إنها تمثل أهم إنجازات الطفل المضوية حتى الآن، وبالتالي فإنها تستحق الإهتمام، أما لو أهملناها أو إذا شجعنا الطفل على إسقاطها أو التخلص منها فلن نستطيع كسب إحترام الطفل لنا، (1967,p.169)، إن إتجاه فريق العمل نحو الأعراض يصوره مدخلهم نحو سلوك مارشيا في غرفة الطعام عندما حضرت لأول مرة في المدرسة، كانت تأكل الحلوى فقط، وفي غرفة الطعام كانت تسد أذنيها وأنفها بأصابعها لكي تحمي نفسها بوضوح من شئ ما خطر في هذا الموقف، هذه العادة جعلت من المستحيل أن تأكل بيديها، فكر أفراد الفريق أن يخبروها أنه لا بأس أن تخرج أصابعها من أنفها وأذنيها، لكنهم كانوا متأكدين أن هذا الإتصال سوف يؤدي إلى فشل مروع وسريع، لأنه لو كان ذلك مناسبا لها لفعلته من نفسها، وأيضا لم يشعروا أن تقدمهم لتغذيتها بأنفسهم قد يقنعها بأنهم قد فهموا مخاوفها، فلو كانت تثق في أي شخص ليغذيها لما وضعت أصابعها بهذا الشكل "كان حلنا هو أن يتقدم أحدنا ليسد أذنيها، وعندئذ يمكنها إستخدام أصابعها في تناول الأكل، وعندما إستمعت إلى هذا العرض، أسرعت في وضع أصابعها جميعا في أنفها وتناولت الطعام عن طريق الإنحناء قريبا على الطبق لأقصى ما تستطيع، وكان تصرفها مثيرا للدهشة لدى زملائها ولدي الكبار الحاضرين"، (1967,pp.169-170)، كثير من المحترفين قد ينظر إلى مدخل فريق العمل على أنه خطأ بالكامل، لأن ما فعلوه يعتبر تدعيما للسلوك المريض، ومع ذلك فإنهم كانوا يحاولون إظهار الإحترام لمؤشرات سلوك الطفل الخاصة بالتعامل مع المشاعر المخيفة. أحيانا تتضمن أعراض الطفل التوحدي سلوك تدمير الذات، إذ يحاول أن يؤذي نفسه ويلحق بها الضرر، في هذه

الحالة يتقدم العاملون لحماية الطفل، (1967,p.265)، ومع ذلك فإن الأعراض الأخرى يمكن أن تحترم كلما أمكن لأنها بمثابة البنية الأساسية لإستقلالية الطفل.

علم الظواهر

كان لأعمال بتلهايم توجه نحو الظواهر من الناحية الفلسفية، ورغم أن علم الظواهر مسألة معقدة كثيرا ، لكنها في علم النفس تعني عموما التخلي عن مفاهيمنا السابقة حول كيف يفكر الآخرون بالطرق المعتادة ومحاولة الدخول إلى عالمهم المتفرد من الداخل، إنها تعني وضع الفرد نفسه في نفس موضع قدم الآخر، (Ellenberger,1958)، والمدخل الظاهرياتي للمدرسة العلاجية صوره الإتجاه نحو غلق مارشيا لأذنيها وأنفها، ورغم أن فريق العمل كان يعرف أنه من المناسب لمارشيا أن توقف هذا الغلق إلا أنهم خمنوا أن ذلك لايتفق وخبرتها وهكذا حاولوا رؤية العالم في ضوء الخبرة الداخلية المتفردة لمارشيا وأن يتصرفوا على أساسها. وإعتقد بتلهايم أن الطفل التوحدي لن يبرح موقفه الدفاعي طالما أن الآخرين مهتمين بأن يرى العالم طبقا لرؤية الكبار له "فهذا بالضبط ما لا يستطيع الطفل المريض نفسيا أن يفعله، وبدلا من ذلك، فإن مهمتنا هي أن نخلق له عالما يختلف كليا عن ذلك العالم الذي يحاول تجنبه في يأس، وبالإضافة إلى ذلك عالم يستطيع الدخول إليه مباشرة الآن بحالته الراهنة، وهذا يعني قبل كل شئ، أنه ينبغي أن يشعر أننا معه في عالمه الخاص وأنه لا يكرر مرة أخرى الخبرة الخاصة بأن كل فرد يريده أن يخرج من عالمه الفريد لكي يدخل عالم ذلك الفرد نفسه" (1967,p.10). إن المهمة الظاهراتية صعبة وبصفة خاصة في حالة الطفل التوحدي وذلك لسببين :

أ- لأننا ألفنا عالمنا الخارجي الخاص بدرجة معقولة، وتوافقنا معه، فإننا نجد صعوبة في تقبل الرعب الذي يتعايش من خلاله الطفل التوحدي مع هذا العالم الخارجي،

ب- الطفل التوحدي بكل المقاييس لم يتجاوز الوسائط الخبرية للطفل الصغير (الرضيع) هذه الوسائط الما قبل لغوية قد تبدو غريبة لنا نحن الكبار إلى حد بعيد.

الملخص

من وجهة نظر بتلهايم إذن، ينبغي أن يتضمن العلاج :

١- قدرا كبيرا من الحب والرعاية للطفل التوحدي

٢- ما يمكنه من أن يثق في الآخرين إلى الدرجة التي تجعله يجرؤ على أن يأخذ خطوات نحو الأفعال الإستقلالية

٣- توفير الإحترام الكامل للأطفال التوحديين كبشر بما فيه إحترام الأعراض التي هي أعظم جهودهم لتحقيق الراحة مما يعانونه، لأن مثل هذا الطريق هو الذي يفتح لهم إمكانية تحقيق التقدم في العلاج.

٤- يمكن أن يخرج التوحدي من حالته إذا ما استطاع فريق العمل أن يتواصل معه وليس معنى ذلك، ببساطة أن يدخلهم في عالمه الخاص، لكن معناه محاولة فهم الخبرة الفريدة الخاصة بهؤلاء الأطفال.

التقويم

حاول بتلهايم أن يقيم نجاح المدرسة في علاج ٤٦ طفلا توحديا حتى عام ١٩٦٧، (1967,p.414-416)، وأوضح أن المدرسة حققت نجاحا مع أربعة أخماس هؤلاء الأطفال، حيث أمكن لهذا العدد تقريبا أن يتوصلوا إلى توافق رقيق مع المجتمع بما في ذلك علاقات ذات معنى مع الآخرين، من هؤلاء حوالي النصف تم شفاؤهم رغم ظهور بعض الإنتكاسات الحادة في بعض الأوقات، وأصبح أداؤهم الدراسي جيدا، أو أصبحوا يكسبون رزقهم بمعرفتهم. وقد يكون من الصعب تقييم هذه الإحصاءات لأنه لا توجد تقارير حول ثبات هذه الأحكام، ونحن لا نعلم ما إذا كان ملاحظون محايدون يمكن أن يوافقوا على هذه التقديرات، ومع ذلك فإن تقارير بتلهايم عن هذه الحالات والأفلام تشير إلى أن الأطفال قد حققوا تقدما أساسيا بحيث يمكننا أن نثق في إنطباعاته.

نجاح بتلهايم بالنسبة لنا يعتبر أمرا هاما، لأن مدرسته قامت على مدخل نمائي وأوضحت إمكانية نجاحه، وعلى عكس كثير من معاهد الصحة العقلية فإن المدرسة لم تحاول تغيير سلوك الأطفال حيث كان العاملون - بشكل ما - أكثر سلبية، لأنهم إفترضوا أنه في حالة توفير الشروط الصحيحة من الحب والرعاية فإن الأطفال سوف يتخذون خطوات نحو الصحة من جانبهم وبحيث سمح فريق العاملين للأطفال بتولي القيادة، لقد كانت مدرسة بتلهايم باتجاهها النمائي واثقة أنه حتى في حالة هؤلاء الأطفال شديدي الإضطراب توجد قوى داخلية تعمل من أجل النمو والإستقلالية التي يمكن أن تنبثق في البيئة الصحيحة.

روسو وجيزيل وعلماء نفس آخرون يميزون بين النمو المستقل والتطبيع أو التنشئة الإجتماعية ولو حاولنا أن نغير سلوك الأطفال بنشاط نصبح مطبعين Socializers إذ

نتبنى السلوك الصحيح إجتماعيا كهدف ونحاول بالتالي تنشئة الأطفال عليه. السلوكي لوفاس على سبيل المثال كان يحاول تدعيم السلوك الإجتماعي الصحيح مثل اللغة بينما يستبعد السلوك الإجتماعي غير الصحيح مثل الإشارات ، بتلهايم على العكس من ذلك كان يضع تقديرا عاليا على النمو الإستقلالي الذي تغاضى تكرارا عن كونه منحرفا إجتماعيا، ولقد رأينا كيف كان بتلهايم يحترم كثيرا من الأعراض النفسية، لأنها تكوينات الطفل المستقلة، ورأينا كيف سمح فريق العمل لمارشيا أن تحرك أحشاءها في بانيو الحمام وأن تغمر الأرضية بالماء، لقد فعلت ذلك لأنها كانت تتخذ خطواتها نحو إستكشاف مشكلاتها. ولقد قال بتلهايم "كثيرا ما ينظر إلى تقدم الطفل، ليس في ضوء توجهه نحو الإستقلالية بل في ضوء موافقة المجتمع الذي يهتم قليلا بالاستقلالية وكثيرا بالرسمية، وبالآباء الذين يفضلون ألا ينظفوا الملابس الداخلية المتسخة لأطفالهم"، (1967,p.294)، والسؤال الحقيقي هو "متى ولماذا يمكن أن نتغاضى عن التوافق الإجتماعي من أجل النمو الشخصي" (1967,p.293).

قدم بتلهايم دعما قيما للموقف النمائي الذي يحاول أن يتيح للأطفال فرصة تولي القيادة وتحقيق النمو طبقا لذواتهم. إن علاجه لم يكن الوحيد الذي ترك أثرا، لوفاس على وجه الخصوص حقق تقريبا نفس النجاح باستخدام الفنيات السلوكية، لكن بتلهايم قدم لنا السبب في إعتماده على البديل النمائي. ولقد سبق أن ذكرت أن مدخل بتلهايم لا يختلف فقط عن المدخل السلوكي ولكن عن معظم العاملين في مجال الصحة العقلية، في نفس الوقت عدد من المحللين النفسيين للأطفال ربما يوافقون أساسا مع مدخله، معظم المحللين النفسيين بالطبع يعملون مع أطفال أقل إضطرابا وبالتالي لا يحتاجون لأن يكونوا رعاة ناشطين ومع ذلك فإنهم غالبا يشاركون بتلهايم في توجهه النمائي، أي أنهم لا يحاولون أن يجعلوا الأطفال يتصرفون بالأساليب "الصحيحة" لكنهم يحاولون أن يخلقوا جوا من التقبل والتفهم الذي يمكن الأطفال من أن يأخذوا المبادرة في إستكشاف مشكلاتهم. أما الضعف الأساسي في عمل بتلهايم فهو نقص إحترامه للطرق العلمية المقننة ، وكما ذكرنا فنحن في حاجة أو نحب أن نحصل على بيانات ونتائج أكثر ثباتا، ونحن نحب أيضا الحصول على معلومات عن الفعالية النسبية لإجراءات بتلهايم المحددة، كما تشير إليها المقاييس الموضوعية، وبتلهايم لم يحاول ذلك أصلا، ومع ذلك، فإن أعماله وتقارير حالاته تعتبر إسهاما ذا قيمة في أدبيات علم نفس النمو والتحليل النفسي.



الفصل الرابع عشر

شاختل وخبرات الطفولة

مقدمة بيوجرافية

يشترك فرويد وإريكسون وبتلهايم مع أصحاب الإتجاه النمائي في إهتمامهم بأن النمو ينبغي أن يحدث بناء على القوى الداخلية للكائن الحي نفسه، ورغم أنني أشرت إلى ذلك قليلا إلا أنهم يشتركون معهم أيضا في أن السلوك والفكر يختلفان إختلافا نوعيا في المراحل المختلفة، الكاتب الذي قدم إستبصارات خاصة في الخبرات المبكرة وتفرد خصائصها هو إرنست شاختل الذي ولد (١٩٠٣-١٩٧٥) وتربى في برلين حيث أراد والده أن يكون محاميا وقد حقق له ذلك بالرغم من إهتمامه بالفلسفة والإجتماع والأدب. مارس شاختل العمل القانوني حتى ١٩٣٢ حين إعتقله النازيون وأرسلوه إلى معسكر إعتقال وبعد إطلاق سراحه عمل في بحوث الأسرة في كل من إنجلترا وفرنسا وسويسرا حتى وصل إلى الولايات المتحدة الأمريكية في ١٩٣٥ حيث حصل على بعض التدريب على التحليل النفسي ثم عمل كمحلل نفسي بقية حياته مع تركيز خاص على إختبار الرورشاخ، ولقد كان شاختل دائما مثل الخارج عن جماعته بين المحللين النفسيين، رجلا له أفكاره الخاصة حول النمو (Wilner,1975).

المفاهيم الأساسية :

كان شاختل مهتما بشكل خاص بمشكلة نسيان الطفولة Infantile amnesia أو عدم القدرة على تذكر معظم أحداث السنوات الخمسة أو الستة الأولى من الحياة، (Schachtel,1959,p.282)، هذه الفجوة الغريبة في ذاكرتنا لاحظها باديء الأمر فرويد الذي أشار إلى أننا كأطفال لدينا خبرات مكثفة، حب وخوف وغضب وغيرة ومع ذلك فإن تذكرنا لها يكون هشا للغاية، وفسر فرويد هذا النسيان بالكبت إذ أن المشاعر الجنسية والعدوانية الأولية ترتبط بالخجل والإحتقار والإشمئزاز وبالتالي يتم كبتها في اللاوعي، (Freud,1905)، واعتقد أن فرويد كان على حق جزئيا، لكنه أشار إلى مشكلتين في إفتراض الكبت، أولهما أن نسيان الطفولة يكون شاملا تاما، فنحن لاننسى فقط المشاعر الجنسية والعدوانية التي قد تسبب الكبت بل إننا ننسى تقريبا أي مجال آخر في طفولتنا المبكرة، وثانيهما حتى مرضى التحليل النفسي الذين يتعرضون لعائق الكبت ما زالوا غير قادرين على تذكر الكثير من سنواتهم الأولى، وهكذا فإنه لا بد من وجود

مصدر إضافي آخر لهذا النسيان، (Schachtel,1959,p.285)، واقترح شاختل بداية أن نسيان الطفولة له علاقة بصيغ إدراك الخبرة، فمعظم خبرات الكبار وذاكرتهم تقوم على تصنيفات لغوية، فنحن ننظر إلى لوحة ونقول لأنفسنا "هذه من رسم بيكاسو"، وهذا يبين كيف نتذكر ما سبق رؤيته، (Slobin,1979,pp155-156)، أما خبرات الطفولة السابقة على إكتساب اللغة فهي تقوم أكثر على الحواس كما قال روسو وكنتيجة لذلك فإنه يصعب تسميتها وبالتالي إستدعاؤها فيما بعد خلال الرموز اللفظية، ومن ثم يتم فقدها عندما نكبر، ولقد قسم شاختل خبرات الطفولة إلى مرحلتين : الرضاعة والطفولة المبكرة، فلنلق نظرة على هاتين الصيغتين الإدراكيتين خلال هاتين المرحلتين ونقارنهما بتوجهات الكبار.

المهد (الرضاعة) من الميلاد حتى نهاية السنة الأولى .

نعتمد في بدايات الطفولة على حواس معينة، أحد الحواس الحيوية التذوق، فالرضع الذين يتناولون أشياء عديدة في أفواههم، تكون لديهم براعم تذوق أكثر مما لدى الكبار ومن المحتمل أن يكون في استطاعتهم التمييز بأدق مما يستطيع الكبار خلال هذه الحاسة، (Schachtel,1959,p.138)، ويخبر الرضع أيضا الأشخاص والأشياء بواسطة الرائحة، فطالما أن الرضع محمولون في الغالب على الحجر وطالما أنهم عندما يقفون يصلون فقط إلى وسط جسم الكبير، فربما يكون لديهم حساسية شديدة لرائحة الرجلين والحجر والأعضاء التناسلية وأعضاء الإخراج لدى الكبار، (1959,p.138)، ويتعرف الرضع على أمهاتهم من الرائحة والتذوق قبل التعرف على الأم ككل، ومن المحتمل أنهم يخبرون حالتنا ما بين الهدوء أو التوتر من خلال هذه الحواس، (1959,p.299)، ويكون الرضع حساسين كذلك للمس ولردود الأفعال مثلا تقرير حالة الأم من خلال مسكتها المسترخية أو القابضة، كما يستجيب الرضع في حساسية لدرجات الحرارة من خلال حاستهم الحرارية، (1959,p.92)، وقد أطلق شاختل على هذه الحواس اسم الحواس ذاتية التمركز، حيث يتم الشعور بما تلتقطه الحواس في الجسم، فعندما نتذوق أو نشم الطعام نشعر بإحساساتنا في الفم أو فتحات الأنف وبالمثل فإن خبرات البرودة والحرارة والتعرض للمس أو المسك يتم الشعور بها في الجسم، الحواس ذاتية التمركز يتم تمييزها عن الحواس الغير مركزية الذات والمسيطرة مثل السمع والبصر، إذ أننا عندما نستخدم هذه الوسائط الحسية يكون إنتباهنا موجه نحو الخارج، مثلما ننظر إلى شجرة، فإننا نركز نظرنا نحو الخارج على الشئ نفسه، (1959,pp.84;115)، وتكون الحواس ذاتية التمركز مربوطة برفق مع مشاعر السرور أو

عدم السرور،الراحة أو عدم الراحة، فالطعام الجيد مثلا يوفر شعورا بالسرور، ويوفر الطعام الفاسد شعورا بالازدراء، أما الحواس غير المركزية الذات فهي على العكس تكون عادة أكثر حيادية فنحن لا نجد سرورا أو إزدراء عندما نري شجرة، ومن هنا يمكن القول أن خبرات الطفل السائدة والقائمة على الحواس ذاتية التمركز تكون مرتبطة بمبدأ اللذة كما يقول فرويد.

شرائح ذكريات الكبار والتي تسودها الذكريات اللفظية تكون فقيرة في مدى تناسبها لاستدعاء الخبرات المركزية الذات، فنحن لدينا عدد كاف من الكلمات لوصف ما نرى، ولكن قليل من الكلمات لوصف ما نشم أو نتذوق أو نشعر "الخمر على سبيل المثال يقال عنها جافة، حلوة، قوية، منشطة، رقيقة، مركزة، وغيرها، لكن ولا كلمة من هذه الكلمات تمكننا من أن نتخيل طعم أو رائحة الخمر"، (1959,p298)، في حين أن الشعراء أحيانا يخلقون صورا حية لصور مرئية لكنهم لا يقدرون على فعل ذلك بالنسبة لما نشم ولما نتذوق.

عالم الطفل إذن وهو عالم شم وتذوق وإحساسات جسمية ليس موضوعا للرموز اللفظية والإستدعاء والتذكر، وقد لفت شاختل الأنظار لحاسة الشم، حيث أن الثقافات الغربية عموما لا تأخذ بالتميز على أساس هذه الحاسة؛ فمثلا لو عند تقديمك لرجل ما ذهبت وتشممته لإعتبرت فعلا أخرقا رغم أنه مقبول تماما أن تدقق النظر إليه من على مسافة قريبة، وفي اللغة الإنجليزية تعتبر عبارة "له رائحة" مرادفة لعبارة "له رائحة منفرة". ونحن بالطبع نستخدم العطور وعلى وعي ببعض الروائح، لكن التمييز على أساس هذه الحاسة محدود جدا.

إن الخطر بالنسبة للشم ربما يرجع إلى أن هناك إرتباط بين الرائحة والخاصية الأولى للبراز، فالرضع كما لاحظ فرويد يستمتعون برائحة برازهم لكن الوكلاء الإجتماعيين يعلمونهم شيئا مختلفا، والنتيجة هي أن الأطفال يكبتون خبراتهم الشرجية المحددة كما يقول فرويد، لكن المسألة أبعد من ذلك، فالأطفال ينحون جانبا التمييز الدقيق بين الأشياء على أساس هذه الحاسة كلية، وبالتالي تضيع خبراتهم لأنها لا تتناسب مع الشرائح المقبولة من الخبرة.

الطفولة المبكرة (من سنة إلى خمس سنوات)

خلال الطفولة نحن لا نرحب عموما بالتغيرات سواء في المثيرات الداخلية أو الخارجية، التغيرات المفاجئة مثل آلام الجوع الحادة أو البرد القارس أو فقد الدعم

الجسدي يمكن أن تعرض الطفل للشعور بأنه مهدد والطفل كما يقول فرويد يجب أن يبقى دافئا في فراشه آمنا في بيئة حامية تمثل الرحم، (Schachtel,1959,pp.26; 44-68)، عند نهاية السنة الأولى من العمر تتعرض توجهات الطفل الأساسية للتغير ويصبح الطفل أقل إهتماما بأمنه تحت عوامل النضج ويتخذ إهتمامات أكثر نشاطا وإرتباطا بالأشياء الجديدة. ورغم أنه ما زال معتمدا على الحواس المركزية الذات مثلما يضع الأشياء في فمه، إلا أنه يستخدم الآن وبشكل متزايد حواسه الغير مركزية، السمع والبصر، إنه مثلا يختبر الأشياء الجديدة عليه بالنظر فيها، إن إتجاهات الطفل الصغير هي واحدة من إنفتاحاته على العالم وإن لدى الطفل القدرة على أن يأخذ كل شئ داخله بصرف النظر عن صغره أو عدم وجود معنى له لدينا، فقد تتوقف فتاة صغيرة بطريقة طازجة ساذجة مسحورة صادفت حشرة، تتوقف لتفحصها عن قصد، فالحشرة بالنسبة لها مملوءة بالامكانات والخيالات إنها تستقبل كل موضوع جديد بمشاعر الدهشة والخشية.

يتناقص هذا الإنفتاح بشكل ملحوظ مع الإتجاهات السائدة لدى الكبار، معظم الكبار يسمون الأشياء مثلا هذه نملة ثم ينتقلون إلى شئ آخر، ويستخدم الكبار نفس الحواس غير المركزية، السمع والبصر، لكن ليس بطريقة غير مركزية بالكامل، ليس بانفتاح على الأشياء نفسها، لأن أهم إحتياجات الكبار ليس إكتشاف العالم بكل ثرائه لكن تأكيد ذواتهم وأن كل شئ مألوف كما تعودوا عليه وكما يتوقعونه، ليس من السهل فهم لماذا يتسارع الكبار على تسمية الأشياء وتصنيفها، لكن الإجابة قد تكون لها علاقة بعمليات التطبيع والتنشئة. عندما يكبر الأطفال يجدون أن من سبقوهم وأيضا أقرانهم لديهم مستويات وأشياء متفق عليها لوصف العالم وهناك ضغوطا كبيرة لتبنيها، فالطفل الأكبر والكبير يخافون النظر إلى الأشياء بأي أسلوب يختلف عن الآخرين، هنالك دائما خطر التعرض لأن تكون غريبا جاهلا وحيدا بالضبط مثلما يحتاج الرضع لرعاية المحيطين بهم فإن الكبار يحتاجون أمن الإنتماء إلى جماعاتهم الثقافية وبالتالي يرون الأمور كما يراها الآخرون، يشعرون كما يشعر الآخرون ويشيرون إلى كل خبراتهم بنفس المسميات، (1959,pp.204;176)، إنهم يعتقدون أنهم يعرفون كل الإجابات لكنهم في الحقيقة يعرفون فقط طريقهم لما هو متفق عليه نمطيا، بحيث يكون كل شئ مألوفا ولا شئ يستحق الإندهاش، (1959,p.292)، ما يستطيع الكبار تذكره إذن، هو ما يتناسب مع ما هو متفق عليه من شرائح، على سبيل المثال، عندما نخرج في رحلة، نرى كل ما هو مفترض رؤيته، لذا فيمكن أن نكون متأكدين من تذكر ما يتذكره بالضبط أي شخص

آخر أيضا، يمكن أن نخبر أصدقاءنا عن كيف بدا الريف، الرحلة أصبحت مجرد تجميع للكليشيهات، (1959,p.288)، وبالمثل فإن رحلتنا في الحياة، يتم تذكرها في ضوء النقاط المتفق عليها، يحكي لنا رجل عن تاريخ ميلاده، أيام زفافه، وظائفه، عدد أولاده ومراكزهم في الحياة، وما حصل عليه من تقدير وإعتراف، لكنه لن يكون قادرا على أن يخبرنا عن الخصائص الحقيقية المتعلقة بزوجته أو وظيفته أو أولاده لأنه لكي يفعل ذلك لا بد أن يفتح خبراته التي تتجاوز الشرائح المتفق عليها من الإدراك، (1959,299)، وطبقا لشاختل فإنه بين الكبار لا يوجد سوى الفنان الحساس فقط هو الذي يحتفظ بشكل أولي بقدرة الطفل الصغير على رؤية العالم في طزاجته وحيويته وإنفتاحه، وفقط الفنان الإستثنائي هو الذي يخبر الأشياء بدهشة الطفل الصغير عندما يرى الحشرة وهي تسير، وكيف تنط الكرة وتغير إتجاهها لتعود إليه وبماذا يشعر الماء ونحن نصبه أما بالنسبة لمعظمنا فلسوء الحظ" عمر الإستكشاف، والطفولة المبكرة، يتم دفنها تحت نمطية ومألوفية الكبار"، (1959,p.294)، وباختصار إذن، فلا الخبرات الذاتية التمركز عند الطفل، ولا الخبرات غير المركزية تناسب طريقة الكبار في تصنيف وتذكر الأحداث، إن عالم الطفل الخاص بالتذوق والشم واللمس وأيضا طزاجة وإنفتاح خبراته على كل الأشياء تعتبر غريبة عند الكبار وليست موضوعا للتذكر.

التضمينات التربوية

معظم أفكار شاختل حول رعاية الطفل وتربيته إهتمت بالطفل وقتما يبدأ إستكشاف العالم في نشاط، لقد أراد شاختل أن نحافظ على ونشجع جسارة وفضول الطفل الصغير، ولكن من سوء الحظ أننا نخنقها، فمثلا عندما يبدأ الرضع في تداول كل شئ يرونه، يظهر الآباء شديد قلقهم، فالآباء كما تقول مونتسوري يخافون خشونة أطفالهم أو كسرهم للأشياء أو الحاق الضرر بأنفسهم، من الناحية العملية، من السهل بما فيه الكفاية أن ترتب المنزل لتوفر حماية للطفل لتحريك الأشياء القابلة للكسر والأشياء الخطرة ثم نسمح بعد ذلك للطفل بأن يستكشف كيفما شاء ، ومع ذلك يبقى الآباء قلقين والنتيجة أن يتعلم الأطفال أنه من الخطر أن يصبحوا فضولين حول عالمهم، (1959,p.154)، وقد يحبط الكبار أيضا فضول الأطفال بما يستخدمونه من تسميات وشروح الأشياء مع الأطفال، على سبيل المثال، عندما يظهر الطفل إستطلاعه حول شئ ما، الكبار عادة وببساطة يخبرون الطفل باسم هذا الشئ بما يعني أنه ليس هناك شئ آخر يمكن أن يتعلمه حوله، (1959,p.187)، لو صاحت طفلة صغيرة مثلا "أبي" وهي تشير في إستثارة نحو كلب، الأب يقول "نعم، هذا كلب" ثم يحثها على أن تواصل سيرها

معه، إنه يعلمها أن الشريحة المتفق عليها هي الكلمة لشرح الشئ وبدلا من ذلك يمكن لهذا الأب أن يقول "نعم ، هذا كلب" ثم يقف ويلاحظ معها، وبهذه الطريقة فإنه يحترم ويشجع إهتمامها النشيط بالعالم من حولها. شاختل يخبرنا بصفة خاصة عن كيف يقلل الآباء والمدرسون والأقران فضول الأطفال في الوقت الذي ينبغي أن نحميهم ونشجعهم، مثل روسو الذي أشار إلى أن أهم شئ هو تجنب الآثار السلبية، فلو إستطعنا أن نقلل من ميلنا نحو أغلاق الطريق أمامهم فإنهم سوف يتخذون موقفا إنفتاحيا نشيطا من واقع ميولهم التلقائية.

التقويم

إعتقد فرويد أن المأساة الكبرى في الحياة تتمثل في أننا لكي نعيش في مجتمع، علينا أن نكبت الكثير من ذواتنا، وكان فرويد يضع في إعتباره كبت الحوافز الغريزية، وتوسع إريكسون في هذا الاتجاه مشيرا إلى أن الإمكانات الإيجابية للإستقلالية والمبادأة وجوانب القوة الأخرى تتحول إلى شئ مبتور في مسار عملية التنشئة الإجتماعية، أما إسهام شاختل فهو عبارة عن مفهومه الموسع حول كم نفقد بالضبط، إن المسألة ليست فقط أننا نكبت حوافزنا أو أن قوة الأنا مثل الإستقلالية قد تم تقييدها، بل إننا نفقد لمسة صيغ الخبرة كليا، فالطفل الذي يكون في حالة إتصال مباشر مع الأشياء بحواس اللمس والشم والتذوق والطفل الذي يكون في حالة إستطلاع مفتوح حول العالم ينمو وسط كبار تم تنشئتهم جيدا بحيث يرون العالم خلال مخططات لفظية ضيقة متفق عليها، ربما حاول شاختل أن يضعنا في موقع نتمكن فيه من أن نصحح أنفسنا وذلك من خلال مساعدتنا على تقدير حجم المشكلة.

أشار شاختل أيضا إلى أهمية المدخل الظاهرياتي بالنسبة للطفولة وزودنا بلمحات خاطفة حول كيف يبدو عالم الطفل من الداخل وكيف يمكن أن تختلف خبراتهم حول العالم باختلاف الحواس السائدة، ويحتاج المدخل الظاهرياتي مزيدا من الإستخدام في علم النفس، في نفس الوقت فقد عانى عمل شاختل من التبسيط المبالغ فيه، فهو من جانب ربما يكون قد قلل من أهمية النظر للطفل في حين أن سبق أن رأينا كيف أهتم الإيثولوجيون بانتباه الطفل للأنماط البصرية مثل الوجه، كما أعطى شاختل صورة آحادية الجانب للغة مشيرا إلى أن إكتسابها يخنق الإبتكارية لأن الطفل يتعلم استخدام الكلمة المتفق عليها بديلا عن الخبرة نفسها، ورغم أن ذلك قد يكون صحيحا نسبيا إلا أن اللغة يمكن أن تكون أداة إبتكارية كما سنرى عند تشومسكي.

لقد فعل شاختل الكثير لكي يبقى علماء النفس وعلماء التحليل النفسي على عقولهم المفتوحة المملوءة بقيمة الطريق الأصيل الذي إتخذه روسو في التفكير وأشار إلى كيفية إختلاف عالم الطفل إختلافا جذريا عن عالمنا، وكم تضيع إمكانيات البشر وحاجتهم للخبرة الإبداعية الطازجة خلال عملية التوافق الجيد كعضو في النظام الإجتماعي المتفق عليه.



الفصل الخامس عشر

نظرية يونج في مرحلة الرشد

مقدمة بيوجرافية

لقد لاحظنا أن إهتمام المنظرين بالنمو في سنوات المراهقة كان قليلا، ويعتبر اريكسون أحد الإستثناءات الجديرة بالملاحظة في هذا المجال، أما الإستثناء الآخر فهو C.g.Jung (١٨٧٥-١٩٦١) الذي تعاملت نظريته في التحليل النفسي مبدئيا مع قضايا المراهقة والعمر المتقدم، ولد يونج في kesswil قرية في شمال شرق سويسرا وعاش طفولة بائسة في أغلب الأحيان، حيث خبر توترات المشكلات الزواجية بين والديه وكان وحيدا في معظم الأحيان، أشعرته المدرسة بالضجر لدرجة تعرضه للرسوب بسبب ضعف تهجئته في عمر الثانية عشر، (Jung,1961,p.30)، ولأن والده كان قسيسا (راعي أبرشيه) فقد ذهب يونج إلى الكنيسة لكنه كرهها ودخل في جدل مر مع والده، وكانت أولى إستمتاعات يونج في طفولته ومراهقته تلك المتحققة خلال إستكشافاته للطبيعة وقراءة الكتب التي يختارها بنفسه في الدراما والشعر والتاريخ والفلسفة. ورغم مشكلاته إلا أن يونج حقق إنجازا في دراسته الثانوية وحصل بعدها على درجة في الطب ثم بدأ ممارسة الطب النفسي في زيورخ حيث تطور إهتمامه بالإضطرابات النفسية المرضية. وقد أيدت أعمال يونج - بما في ذلك إختبار تداعي الكلمات - أهمية أفكار فرويد ورغم أن رفاقه قد حذروه من أن أي تبعية لفرويد قد تعرض أعماله للخطر إلا أنه إستمر في الإشارة إلى أهمية فرويد بكل الطرق، (1961,p148)، ولقد قدر فرويد دعم يونج بالطبع وعندما إلتقيا وجد أن هناك الكثير من المشترك بينهما بحيث عامل فرويد يونج لبعض الوقت كإبن وخلف مختار له، لكن يونج اختلف مع بعض جوانب نظرية فرويد خصوصا محاولة إرجاع كل الأحداث اللاواعية إلى الحوافز الجنسية حيث إعتقد يونج أن العقل الباطن يحتوي أنواعا كثيرة من المكبوتات التي تتضمن الدينية والروحية وغيرها وقرر يونج ١٩١٢ أن يطور أفكاره الخاصة و في ١٩١٣ قطع الرجلان روابطهما معا.

بعد إفتراقه عن فرويد، فقد يونج أرضيته وبدأ يعاني أحلاما غير متزنة وعميقة الرمزية فضلا عن رؤى مخيفة خلال ساعات يقظته، في إحدي رؤاه شاهد الألب تنمو ثم أمواج عاتية صفراء تجرف آلاف البشر وتتحول إلى بحر من الدماء، وعندما قامت الحرب العالمية الأولى في السنة التالية إعتقد يونج أن رؤيته حملت رسالة ذات علاقة

بالأحداث، (1961,pp.175-176)، تحقق يونج من أنه كان على شفا التعرض للمرض النفسي لكنه قرر ألا يستسلم لعقله الباطن أو لأي مما كان يدور ويعمل في داخله، وهكذا أبحر في رحلة داخلية مرعبة شعر خلالها أنه يغوص أعمق فأعمق وفي كل منطقة أو مستوى كان يرى رموزا وصورا قديمة مهجورة ميته، واتصل بالأشباح والصور الغريبة من أبعاد تاريخية سحيقة، خلال هذه الفترة كانت عائلته وممارساته المهنية بمثابة دعم له في العالم الخارجي وإلا فإنه كان معرضا لا محاله لفقدان عقله بسبب الصور المتفجرة داخله، (1961,p.189)، وتدريجيا بعد أربع سنوات بدأ يجد هدف تساؤلاته الداخلية، حدث ذلك عندما تزايد رسمه للأشكال الهندسية، الرموز المكونة من الدوائر والمربعات والتي أطلق عليها فيما بعد mandals أو جوهر الكون (انظر شكل ١٥- ١) حيث يمثل الرسم بعض الكليات الأساسية وممر إلى مركز الكون (الكل) ويقول يونج أنه خلال حالة إضطرابه النفسي "كنت مضطرا لأن أترك نفسي محمولا بالتيار غير مدرك لأين يقودني، وعندما بدأت رسم هذه الرموز رأيت أن كل شئ، كل الممرات التي أتبعها، كل الخطوات التي إتخذتها كانت تحملني للخلف لنقطة منفردة وبالتحديد لنقطة المنتصف، لقد أصبحت واضحة بالنسبة لي وبشكل متزايد، إن الماندالا هي نقطة المركز، (1961,p.196)، وهكذا بدأ يونج يفهم أن ما حدث له كان رحلة داخلية ضرورية قادته إلى تكامل شخصي جديد، وقد لقيت هذه الفكرة تدعيما بعد ثماني سنوات عندما شاهد في حلمه ماندالا

(شكل ١٥-١) ماندالا التبت

غـريبـة ذات شكل صيني وتلقى في العام التـالي كتـابا عن الفلسـفة الصينيـة يناقش الماندالا باعتـبارها تعبيرا عن وحدة الحياة، إعتقد يونج عندئذ أن خبـراته الخاصة تشارك في طرح الأسئلة العامة من العقل الباطن حول الكليات النفسية الأمر الذي دفع يونج لأن يجعل استكشاف العقل الباطن ورموزه مركز بحوثه بقية حياته، واستمر في إستكشاف أحلامه وخيالاته وكذلك بالنسبة لمرضاه كما درس أيضا وبكثافة الأساطير والفنون في عدد كبير من الثقافات حيث وجد فيها التعبير العام عن الأشواق والتوترات المدفونة في العقل الباطن.

بنية الشخصية

رغم أن جل إهتمام يونج تركز على طبيعة العقل الباطن، إلا أنه طور نظرية حول الشخصية تتناول مختلف الأنظمة في الشخصية، وسوف نتعرض في البداية لأفكار يونج حول الشخصية وبنيتها ثم نناقش وجهة نظره حول كيفية تطور ونمو الشخصية :

الأنا : الأنا هي المقابل تقريبا للوعي ، وهي تتضمن الوعي بالعالم الخارجي وكذلك بأنفسنا (Jung,1933,p.98;Whitmont and Kaufmann,1973,p.93).

القناع :

قناع الأنا، الصورة التي يقدمها الفرد للعالم الخارجي، ويختلف القناع باختلاف الأدوار، حيث يقدم الفرد قناعا أو صورة لرفاق العمل، وآخر لأطفاله، بعض الأفراد يطورون أقنعتهم لإخفاء أجزاء عميقة في الشخصية، وعند نقطة معينة يشعرون أو يشعر غيرهم أن هناك القليل تحت الواجهة السطحية المصطنعة، (Jung,1961,p.385). ومع ذلك فإنه حقيقي أننا نحتاج إلى هذا الجزء من الشخصية لكي نتعامل في تأثير مع الاخرين، بل إنه غالبا من الضروري، على سبيل المثال، أن نقنع الآخرين بصورة تستحق الثقة إذا أردنا أن يستمع الغير إلينا، (Jaccobi,1965,p.37) ، لدرجة أن الشخصية تتوازن، يمكن تطوير الأقنعة لكن ليس لدرجة إخفاء الجوانب الأخرى من الشخصية.

الظل:

يتكون الظل من السمات والمشاعرالتي لا نستطيع أن نواجه أنفسنا بها، إنها المقابل العكسي للأنا أو لصورة الذات، إنها المستر هايد بالنسبة لدكتور جيكل، في الأحلام ينعكس الظل على أفراد من نفس جنسنا، وفي الحياة اليومية غالبا ما يظهر الظل عندما نكون في موقف محرج أو مربك مثلا فجأة تندفع ملاحظة معادية بلا تفكير "إنه

لا يشبهني على الإطلاق" نحن أيضا نرى إنعكاس ظلنا عندما نشكو حول "الشئ الذي لا أستطيع فهمه في الناس" لأن مثل هذه الأقوال العتيقة توضح أننا ندافع عن وعي بالصفة هذه في أنفسنا، (Von Franz,1964,p.174). في معظم الحالات يكون الظل سلبيا إلى حد كبير لأنه الصورة المعكوسة لصورة الذات الإيجابية لدينا، ومع ذلك، فعندما تكون الصورة الذاتية المتكونة لدينا قائمة على عناصر سلبية، فإن الظل الواعي سوف يكون إيجابيا، (Jung,1961,p.387) ، فتاة تعتبر نفسها غير جذابه قد تحلم بصورة سيدة جميلة، إنها تعتبر هذه السيدة شخصا آخر لكنها تمثل في الحقيقة الجمال الذي تتمناه لنفسها، وبصرف النظر عما إذا كان الظل سلبيا أم إيجابيا فإنه من المهم لمسه، إن إستبصار ظل الفرد هو الخطوة الأولى نحو وعيه بذاته وتكامل شخصيته (Jung,1933,p.33).

الجانب الأنثوي والذكري :

يتحدث الصينيون الطاويون (الطاوية فلسفة دينية قائمة على تعاليم لا وتس وتعتبر بالإضافة إلى الكونفوشيوسية والبوذية أحد أديان الصين الثلاثة، المورد ص ٩٥٠) ، عن الين واليانج Yin and Yang وهي الجوانب الذكرية والأنثوية في الشخصية، وطبقا ليونج فإن الجانب الأنثوي يتضمن القدرة على التنشئة، والتربية، والحضانة، والمشاعر والفن والتوحد مع الطبيعة، والجانب الذكوري يتضمن التفكير المنطقي والإحراز على البطولة وهزيمة الطبيعة، (Kaufmann,1973,p.94;Jung,1961,p.380)، ونحن جميعا من الناحية البيولوجية مزدوجي الجنس ونتوحد مع أفراد كلا الجنسين ولذا فإننا نمتلك سمات كل من الذكر والأنثى، ومع ذلك فإن هناك أيضا فروقا جنسية جينية تتزايد بفعل ضغوط التنشئة الإجتماعية التي تجبر النساء على زيادة نمو الصفات الأنثوية والرجال على زيادة نمو طبيعتهم الذكرية، والنتيجة هي أن الجانب الآخر يتم كبته وإضعافه، فالرجال يتجهون لأن يكونوا ذوى جانب واحد، إستقلالية وعدوانية وعقلانية ويهملون قدراتهم على التنشئة والإرتباط بالآخرين في حين أن النساء ينمو لديهن جوانب التنشئة والمشاعر ويهملون قدراتهم على تأكيد الذات والتفكيرالمنطقي، وبالرغم من ذلك، فإن الجوانب التي يتم تجاهلها لا تختفي بل تظل نشيطة وتطل علينا من العقل الباطن، عند الرجل تبزغ الجوانب الأنثوية في الأحلام والخيالات الخاصة بالمرأة في داخله The anima عند المرأة يسمى الرجل في داخلها the animus، (Jung,1961,p.380).

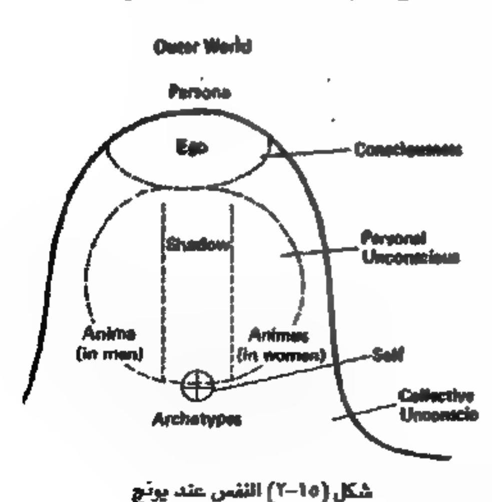
اللاوعي الشخصي

إعتقد يونج أن العقل الباطن يتكون من طبقتين، الأولى هي اللاوعي الشخصي الذي يتضمن كل الميول والمشاعر التي تم كبتها عبر رحلة الحياة، (1961,p.389)، معظم الظل يكون في اللاوعي الشخصي ويمكن أن يتضمن على سبيل المثال المشاعر الرقيقة من فرد نحو أبيه والتي تحتاج إلى كبتها في الطفولة، الجوانب الذكرية والأنثوية يتم كبتها أيضا ولكن جزئيا وليس كليا في هذه المنطقة من اللاوعي، قد تكبت إمرأة خبراتها حول والدها كشخصية مغرية، وهي خبرات كانت تسهم في الجانب الذكوري لديها وتقيم في عقلها الباطن.

اللاوعي الجمعي

يعتبر اللاوعي الشخصي فريدا عند كل شخص لأنه كبت فيه أفكارا ومشاعر مختلفة عبر حياته، ورغم ذلك فإن يونج إعتقد أيضا أن هناك في أعمق طبقات النفس لا وعي جمعي موروث ويشترك فيه كل أبناء البشر وهو يتكون من قوى وطاقات فطرية وميول منظمة تسمى الأنماط الأولية (انظر شكل ١٥- ٢) ونحن لا يمكننا التعرف على النمط الأولي مباشرة لكننا نتعلم شيئا حولها من خلال الصور الأولية التي توجد في الأساطير والفنون والأحلام والخيالات لدى الناس في أنحاء العالم. فبواسطة هذه الصور يحاول الأفراد التعبير عن تشوقاتهم الداخلية العميقة وعن ميولهم اللاواعية، إنها تتضمن صورة الأم الموروثة والرجل الحكيم العجوز، والبعث والموت وصورة المخادع والساحرة والإله.

وتعبر الثقافات المختلفة عن تيمات أنماطها الأولية بأساليب مختلفة إلى حد ما، لكن البشر في كل مكان يكونون دائما مبهورين ومتأثرين بها، ويقول يونج "أن مفهوم النمط الأولي مأخوذ من الملاحظات المتكررة لما تحتويه الأساطير والقصص الخرافية في الآداب الشعبية على مستوى العالم من موضوعات محددة تتجمع في أي مكان، إننا نلتقي بنفس هذه الموضوعات في الخيالات والأحلام والهذيانات لدى من يعيشون اليوم، وهي لها أصولها في الأنماط الأولية والتي تتصف في حد ذاتها بأنها غير قابلة



شكل (١٥-٢) النفس عند يونج

للعرض بحالتها اللاواعية وبصيغتها السابقة الوجود التي تبدو جزءا من البنية الموروثة للنفس، ويمكنها بالتالي أن تظهر نفسها بشكل عفوي في أي مكان وفي أي زمان" .(Jung,1961,p.380)

ورغم أن يونج ذكر بأن الأنماط الأولية غير قابلة للتعرف عليها أساسا، إلا أنه شبهها بالغرائز عند الحيوان مثل صورة الأب الفطرية عند الطيور، (Jung,1964,p.58)، وربما تكون الأنماط الأولية مشابهة للميول الإدراكية الفطرية عند الجشطالت، (Arnheim,1954;R.Watson,1968,Ch.19)، فمثلا قد يكون لدينا إحساس داخلي بما يوفر حالة هرمونية معينة ومن المحتمل أن تكون الماندالا أو رمز الذات تصورنا لأنفسنا كجميلين لأنها تنقل لحواسنا النسبة والإتزان والتنظيم الجيد.

الذات

النمط الأولي الأكثر أهمية هو الذات، كفاحنا اللاوعي للتمركز والوحدة والمعنى، (Jung,1961,p.386)، الذات دعوة داخلية للتوازن والتصالح بين الجوانب المتعارضة في الشخصية ويعبر عنها في العالم أجمع في رسوم رمز الذات بالصور التي تبدو فيها كل الجوانب مكتملة التوازن حول نقطة الوسط أو المركز، ويتم التعبير عن الذات أيضا خلال بحثنا عن الإله رمز الوحدة والمعاني اللانهائية (1961,p382).

الإنطواء والإنبساط

رغم أن الذات هي الهدف النهائي للحياة إلا أنه لا أحد يستطيع تحقيقها بالكامل، فنحن جميعا ننمو بطريقة آحادية الجانب، معظمنا مثلا ينمي وعيه ويهمل الحياة اللاواعية، النساء يهملن الجوانب الذكورية فيهن كما يهمل الرجال الجوانب الأنثوية فيهم ، كما طور يونج مفاهيم أخرى ليصف الميول المتعارضة التي ننمي فيها جانبا لنستبعد آخر وأحد هذه الإستقطابات يتمثل في الإنطواء والإنبساط، يندمج المنبسط عن ثقة في أفعال مباشرة، في حين يتردد المنطوي ويعيد التفكير حول ما يمكن أن يحدث، ومثلا في حفلة قد تتجه سيدة منبسطة في الحال نحو الآخرين، وتدخل معهم في مناقشات، أما المنطوية فتتردد لأنها محكومة بحالتها الداخلية ومخاوفها ومشاعرها. يتحرك المنبسط للأمام نحو العالم، أما المنطوي فيشعر بالأمن أكثر مع عالمه الداخلي ويحقق مزيدا من المتعة في أنشطة مثل القراءة والفن. نحن جميعا لدينا الميلين لكننا نكون مهتمين مسبقا نحو أحدهما تاركين الآخر تحت مستوى النمو في اللاوعي (Jung,1945).

نظرية النمو

النصف الأول من الحياة

تتطور الشخصية عبر خطوط مختلفة خلال النصف الأول والثاني من دورة الحياة، في النصف الأول حتى عمر ٣٥-٤٠ يكون الفرد في عمر التوسع والإمتداد للخارج، قوى النضج توجه نمو الأنا وتنطلق قدراتها للتعامل مع العالم الخارجي، يتعلم الشباب التوجه نحو الآخرين ويحاولون كسب أكثر ما يمكنهم من تدعيم المجتمع، يؤسسون أعمالا وأسرا ويفعلون ما في وسعهم ليتقدموا على سلم النجاح، ولكي تفعل النساء ذلك فإنهن يخبرن الضغوط الإجتماعية لتنمية سماتهن الأنثوية ونفس الأمر بالنسبة للرجال وسماتهم الذكورية. خلال هذه المرحلة وطبقا ليونج فإن درجة معينة من الجانب الواحد تعتبر ضرورية، فالشاب يحتاج لأن يدرب نفسه على السيطرة على العالم الخارجي، وليس من المفيد على وجه الخصوص بالنسبة للشباب أن يكونوا مشغولين جدا بما في داخلهم من شكوك وخيالات أو بطبيعتهم الداخلية، (Jung,1933,p109)، لأن المهام ينبغي أن تمنى بمطالب البيئة الخارجية عن ثقة وتأكيد، وكما يمكن أن يتوقع الفرد فإن الإنبساطيين يكون لديهم فرصة قضاء وقتهم بشكل أيسر مما يستطيع الإنطوائيين في هذه الفترة (Jacobi,1965,p.42).

ازمة العمر الأوسط

حوالي عمر الأربعين تتعرض النفس للتحول حيث يشعر الفرد أن الأهداف والطموحات التي بدت أبدية قد فقدت معناها، وكثيرا ما يشعر الفرد أيضا بأنه محبط، كشئ راكد غير مكتمل، أو كما لو كان هناك شئ حيوي ينقصه، ولاحظ يونج أن ذلك يحدث حتى مع الأشخاص الذين حققوا قدرا كبيرا من النجاح الإجتماعي لأن "الإنجازات التي كافأه المجتمع عليها قد تمت على حساب ضياع شخصيته، إن كثيرا – بل وكثيرا جدا – من مجالات الحياة التي كان ينبغي أن تخبر ترقد في غرفة مظلمة بين رماد الذكريات" (1933,p.104).

والنفس هي التي تقدم طريق الخلاص من هذه الكارثة، إنها تدفع الفرد لأن يرجع للخلف لكي يختبر ويفحص معنى حياته، وهذا الرجوع للداخل يستعجله اللاوعي، المنطقة التي توجد فيها كل المكبوتات والجوانب غير المعاشة من الذات والتي تكون قد كبرت وهي الآن تصرخ بأعلى صوتها حتى نسمعها، تدعو العقل الباطن للإعتراف بها لكي يتحقق التوازن النفسي والإنسجام، (1933,pp.17-18;62-63)، والعقل الباطن

يتحدث إلينا بشكل مبدئي خلال الأحلام، وعلى سبيل المثال في وقت مبكر من عملية التحليل لحالة رجل كان يشعر بالإحباط وأن حياته لا معنى لها تعرض للحلم التالي : أقف وحيدا متحيرا في وسط مدينة تشبه القصبية بشوارع ملتوية ضيقة وصغيرة تزروها الرياح ولا أعرف أين أذهب وفجأة أرى إمرأة غامضة لم أرها قط في حياتي تشير باصبعها في لا إتجاه، إن لها موقفا من نوعية خاصة في نفسي" (Whitemont and Kaufmann,1973,p.95).

رسالة هذا الحلم هي أن هذا الرجل ينبغي أن ينتبه إلى الجزء الأنثوي (المرأة الشابة الغامضة) وإشارتها إلى طريق مسدود، لأن هذا الجانب من ذاته هو الذي فشل في تقديره وتطويره، عندما يفحص الكبار حياتهم ويستمعون للرسائل اللاواعية فلا بد وأنهم إن آجلا أو عاجلا يواجهون صورة الذات، رمز الوحدة والتمركز، مثال آخر، رجل في منتصف العمر، ناجح تماما على المستوى التنفيذي، لكنه عايش خبرات متزايدة من التوتر والإحباطات ذات النزعة الإنتحارية، رأى حلما تهاجمه فيه مياه شريرة وتقلبه إلى حافة الهاوية (اللج)، أنقذه مخلوق وأعطاه محفارا يفترض أنه سوف يستخدمه في الحفر إلى مركز الأرض، وفي مصطلحات يونج فإن مفتاح صور الحلم هو الماء الشرير أو هو بشكل أولي الشيطان الذي يمثل عناصر في اللاوعي تعتبرها الأنا الواعية أشياء لا يمكن الإعتراف بها، نوازع مدمرة ومع ذلك يتحول الشيطان إلى مساعد يقدم العون مشيرا إلى أن الإنسان عليه أن يواجه الجوانب السلبية في ذاته إذا أراد أن يصبح كلا موحدا وأن يجد مركزه الحقيقي،وكما يستمر الحلم فإن الرجل وجد نفسه في غرفة سرية يعقد فيها إجتماعاً حول طاولة مربعة يترأسه فارس مثير للإعجاب ولورد رئيس بلدية ومع ذلك فإن من قاد الرجل إلى الإجتماع هو ولد مشاغب غير مهذب ورجل له مظهر يبدو كالمتسكعين ويشبه الراهب، جلسوا حول الطاولة وقدموا له طعاما كريها ومع ذلك فقد حاول أن يأكل منه، وعندئذ دق حفاره في الأرض فنمت الزهور من حوله وتحول الحفار إلى شجرة مزهرة (Whitemont,1969,pp.224-225).

طبقا لتحليل يونج فإن الفارس ورئيس البلدية يمثلان جانب السلطة والبطولة في الشخصية ذلك الجانب الذي حققه هذا الرجل عن وعي أثناء عمله في إدارة الأعمال. أما الولد المشاغب والراهب المتسكع الرث الثياب فيمثلان الجوانب المهملة وقليلة القيمة في الذات وهي عناصر سبق أن كبتها وبخاصة أن هذا الرجل قد إعتبر الأمور الدينية أمورا مرنه ويمكن التهرب منها وهي كميول يمكن أن تحد من رجولته، لكن الولد والراهب هما صور الظل المكبوته وهما اللذان قاداه إلى الطاولة المربعة رمز النفس

الموحدة وهناك أكل الطعام الكريه لأنه لا أحد يحب أن ينظر في الأجزاء المكبوته من شخصيته، وبينما يفعل الرجل ذلك يرى النمو الجديد، الشجرة المزهرة، وقد بدأت في البزوغ (1969,pp.224-227).

سوف نلاحظ أن مدخل يونج في تفسير الأحلام يختلف عن مدخل فرويد، إذ أن فرويد إعتبر الأحلام هي النتاج النهائي لعملية التحريف والتشويه والإخفاء، يونج على النقيض من ذلك إعتقد أن الأحلام تعبر عن المعاني اللاواعية بطريقة مباشرة إلى حد ما، (Jung,1933,p.13)، وفي الحلم المعروض سلفا، الولد المشاغب والراهب تم تفسيرهما بشكل حرفي كرموز للجانب المنحرف والجانب الديني في الشخصية. وبالإضافة إلى ذلك فإن العقل الباطن مصدر الأحلام ليس الجزء الذي يغلي ويضطرب ويهتاج بالنوازع والرغبات كما يقول فرويد، بل إن العقل الباطن كجزء من الطبيعة الانسانية يمكن أن يكون قوة إبداع يوجهنا للخروج من تفاهاتنا كما يصور الحلم السابق. الأحلام توضح لنا أي جزء من الشخصية تم إهماله وينبغي أن نتداركه، (1933,pp.62-63)، وهذا لا يعني أننا ينبغي أن نعيش فعليا خارج نزعاتنا الشريرة بل أن نتعرف عليها وأن نفعل ما نستطيع للسيطرة عليها بدلا من الطريق البديل لذلك (Whitemont,1969,p.229).

يسمى يونج عملية التفرد وهي العملية التي يصبح الفرد من خلالها على وعي بأنه شخصية، يسميها يونج بطريق الصحة والنمو، الطريق المؤدية إلى الهدف غير المتحقق للذات، والتفرد عند يونج لا يتضمن فقط تحقيق قدر من التوازن النفسي، لكن الفصل بين ذواتنا وتمسكنا المعتاد بتحقيق الأهداف والقيم الخاصة بالثقافة العامة، (Jung,1933,p.26)، لكل شخص طبيعته التي تشارك الآخرين في الأنماط الأولية العامة لكنها أيضا تقوم على خبرات متفردة وإمكانات ينبغي أن تكتشف (Jung,1961,p383,Jacobi,1965,pp83-87).

يتميز العمر الأوسط إذن بتحول نفسي، إذ نكون مدفوعين لنبدأ توجيه طاقاتنا بعيدا عن السيطرة على العالم الخارجي وأن نبدأ التركيز على ذواتنا الداخلية، نشعر بالنداءات الداخلية، نستمع للعقل الباطن لنتعلم عن إمكاناتنا التي تركناها طويلا دون إستثمار ونبدأ في طرح أسئلة حول معنى الحياة التي بصرف النظر عن أي شئ قد إنقضى أكثر من نصفها. ورغم أن التركيز من منتصف العمر فصاعدا يصبح وبشكل متزايد داخليا إلا أن الشخص في منتصف العمر ما زالت لديه الطاقة والمصادر التي تمكنه من أن يحدث تغيرات في مواقفه الخارجية، وفي منتصف العمر غالبا ما يتعهد

الفرد مشروعات أهملها طويلا بل وقد يقدم على تغيرات تبدو غير مفهومة.

وقد لاحظ يونج، (1933,p.108)، أن الرجال والنساء يبدأون في إعطاء إشارات للجنس المغاير لهم، إذ يصبح الرجال أقل عدوانية وطموحا وأكثر إهتماما بالعلاقات الشخصية التبادلية. قال لي أحد الزملاء الأكبر عمرا مرة "كلما تقدم بك العمر، تشعر بأن ما أنجزته لا يساوي إلا القليل، في حين أن الصداقة تساوي الكثير". والنساء في الجانب الآخر تصبح أكثر عدوانية وإستقلالية وعلى سبيل المثال، لو فقد رجل إهتمامه بالشئون العائلية فقد تتقدم الزوجة باستعداد تام لتحمل المسئولية، وتصبح المرأة مثلها مثل الرجل، موجهة وبشكل متزايد للداخل كلما كبرت، لكن حماسها للميول العدوانية قد يتوازن بشكل مؤقت أو يوفق هذا التوجه الداخلي العام.

وقد تخلق أزمة العمرالأوسط مشكلات زواجية، قد تتعب الزوجة من تكثف الجانب العقلي عند زوجها، لأنها الآن تحاول أن تطور تفكيرها جانبا، والزوج من ناحية أخرى قد يشعر بالاضطهاد أو الظلم نتيجة ميل الزوجة لمعاملته كطفل، إنه لا يريد أن يعامل بالتهدئة والحفاظات بل إنه يريد أن يستكشف عالم المشاعر والعلاقات بشكل أكثر نضجا، ومثل هذه التغيرات قد تزعزع التوازن الزواجي، (Jung,1931)، ورغم أن النمو خلال النصف الثاني من الحياة يخلق توترات وصعوبات إلا أن الفشل الأعظم يحدث عندما يتعلق الكبار بأهداف وقيم النصف الأول من الحياة، (Jung,1933,p.109)، مثل إمرأة في وسط العمر تحاول أن تتمسك في يأس بجاذبيتها الجسمية التي كانت تتمتع بها في شبابها أو أن يحاول رجل في وسط العمر أن يتحدث بلا إنقطاع عن ماضيه الأخلاقي العظيم، في مثل هذه الحالات، يفقد الكبار ما كان من الممكن أن يحققوه من مزيد من النمو والذي يظهر فقط عندما يخاطرون بمواجهة ما أهملوه في ذواتهم.

العمر المتأخر

يقول يونج "مع تقدم العمر يبدأ التأمل والتفكير وإنعكاس الصور الداخلية في لعب دور أكبر في حياة الإنسان، في أواخر العمر، يترك الفرد شريط الذكريات يعبر أمام عيون العقل"، (1961,p.320)، ويحاول الفرد أن يفهم طبيعة الحياة أو مواجهة الحياة أو مواجهة الموت، (1961,p.309)، واعتقد يونج أننا لا نستطيع مواجهة الموت بشكل صحي مالم تكن لدينا صورة عما يحدث مستقبلا فلو "أنني أسكن في بيت أعلم أنه سوف يسقط على رأسي في الأسبوعين القادمين، فإن كل وظائفي الحيوية سوف تتأثر بهذه الفكرة، وعلى العكس من ذلك لو أنني أشعر بالأمان فإن بإمكاني أن أتعامل بأسلوب طبيعي ومريح"، (1933,p.112)، وعندما أشار يونج إلى أن الكباريستمتعون بالتفكير فيما

بعد الحياة فإنه لم يدع أنه يقدم ببساطة وصفة لبعض المهدئات الإصطناعية لأن العقل الباطن نفسه له النمط الأولي الخاص بالأبدية والذي ينهض مستعدا كلما إقترب الموت. ولا يستطيع يونج بطبيعة الحال أن يقول ما إذا كانت صورة النمط الأولى عن المستقبل صورة صادقة أم لا، لكنه إعتقد إنها تعتبر جانبا حيويا من الوظائف النفسية ومن ثم حاول أن يكون تصورا حول هذا الجانب.

أقام يونج تصوره هذا إنطلاقا من أحلامه الأخيرة، وكذلك من أحلام آخرين على عتبة الموت، وصورة النمط الأولى عن الخلود والأبدية في نظر يونج ليست هي الجنة الموعودة بل هي صور أرواح الموتى تشبه مستمعا مسحورا لمحاضرة يبحث عن معلومات لدى الموتى الجدد عن معنى الحياة، ومن الواضح إنهم لا يعرفون إلا ماعرفوه لحظة الموت "وطالما أنهم جادون في فهم الحياة والتعرف عليها لكي يتقاسموا مع الآخرين ويشاركونهم، فلقد كان لدي إحساس دائما بأنهم يقفون خلفنا ينتظرون سماع أية إجابة نقدمها وكأنها جاءت من القدر"، (1961,p.308)، إنهم يستمرون في الكفاح حتى في الموت ليحصلوا على نصيب من الوعي فشلوا في تحقيقة أثناء الحياة. ويرى يونج أن الحياة بعد الموت هي إستمرار للحياة نفسها، الشخص الكبير في العمر بعد أن يموت يستمر في الكفاح من أجل الإجابة عن أسئلة حول الوجود، ما الذي يجعل الحياة وحدة واحدة ويعطيها معنى، إنهم يبحثون في مصطلحات إريكسون عن التكامل، إن وجهة نظر يونج حول إستمرارية هذه الأسئلة تتناسب بشكل جيد مع نظريته عن العقل الباطن كشئ يمتد لما بعد أي حياة ويسهم في توتراته العامه.

التضمينات العملية

مثل كل الفرويديين، فإن نظرية يونج لا تنفصل عن تطبيقاتها العملية، وقد نبعت معظم نظرية يونج من عمله مع المرضى الذين ساعدوه على فهم طبيعة العقل الباطن وأنواع الخبرات الضرورية لتكامل الحياة، ومعظم تطبيقات التحليل النفسي ليونج تستخدم مع البالغين وكبار العمر والحقيقة أن أكثر من ثلثي عملاء يونج كانوا في النصف الثاني من أعمارهم، (Whitemont and Kaufmann,1973,p.110)، وتبدو قيمة أفكار يونج حتى بالنسبة للذين لم يعرفوا طريق مكاتب التحليل النفسي، فمعظم الكبار يحتمل أن يواجهوا مشاكل التقدم في العمر في وقت أو آخر، وبعض المعرفة حول التغيرات التي قد تحدث ربما تساعدهم على تحملها، لهذا السبب يبدو أن الكبار يحصلون على فائدة كبيرة من كتاب مثل "مقتطفات"، (Sheehy,1976)، الذي يناقش المشكلات المتوقعة للكبار، وطالما أن هذا الكتاب قد نشر بشكل شعبي أفكار،

(Levinson,1977;78)، ويرجع ليفنسون الفضل في أفكاره ليونج، فسوف يجد الإنسان أن يونج يستحق أعمق التقدير.

إن إرتباط يونج بعلم النفس وبالعلاج النفسي يمتد لأبعد من إستبصاراته الخاصة في نمو الكبار، حيث إعتبر الأسئلة الدينية حيوية وذات معنى في حد ذاتها، وحيث وجد قساوسة وآخرون ممن يعملون مع من يواجهون ضغوطا وإحباطات وجدانية أن يونج يزودهم بمعبر ذا قيمة كبيرة يربط بين الدين ومهام العلاج النفسي. بالإضافة إلى ذلك فإن كتابات يونج قد طرحت أفكارا تتسم بالشجاعة والجرأة حول الإضطرابات النفسية خاصة أفكار، (Laing,1967)، الذي يقول أنه من الخطأ أن ننظر إلى الخبرات النفسية المرضية على أنها ببساطة شئ غير عادي ومحير ومربك، فهذه النظرة تعكس ثقافات تكنولوجية ترفض الإعتراف بصدق العالم الداخلي وتعتبر أن التوافق مع الخارجي هو الشئ الموضوعي الوحيد، وأوضح لينج أن الخبرات النفسية المرضية بكل ما تسببه من آلام يمكن أن تكون رحلة داخلية ذات معنى يعمل فيها المعالج كمرشد يساعد المريض على فهم رموزه الداخلية. وجهة نظر يونج إتفقت إلى حد ما مع هذه الأفكار بحيث يعتبر التعرف على يونج شيئا أساسيا لكل من يرغب في التعامل مع الإضطرابات النفسية.

التقويم

يحتل يونج مكانا غير عادي في علم النفس المعاصر، من جانب لأن الكثير من أفكاره شديد الغموض لدى النفسانيين، فهو لم يعرض فقط للعقل الباطن الجمعي لكنه أيضا إعتقد في "الإدراك فوق الحاسي" وما يتعلق به من الظواهر، (Jung,1961,p.190)، وبالإضافة إلى ذلك فقد بدا أحيانا ودون ضرورة ما مصرا على الإحتفاظ بمفاهيمه مغطاة بالغموض، وعلى سبيل المثال، فقد قال أن الأنماط الأولية غير قابلة للتعرف عليها ومع ذلك فقد قارن بينها وبين الغرائز الحيوانية، وهو مجال مفتوح بلا شك للبحث العلمي.

من جانب أخر يتزايد إعتراف علماء النفس عموما وعلم نفس النمو على وجه الخصوص بأهمية أفكار يونج، حيث أهتم علماء نفس النمو بمدى ما نفقده من ذواتنا ومن إمكانياتنا عندما نخضع للتطبيع الإجتماعي أو عندما نتوافق مع العالم الخارجي، وقد وافق يونج على ذلك لكنه رأى أن هناك فرصا جديدة لنمو الفرد في سنوات الكبر. وبالإضافة إلى ذلك فهناك تدعيم لأفكار يونج من بعض البحوث التجريبية ذات

الأهمية، ففي دراسة حول الكبار يفسر ليفنسون (1978) نتائجه في سياق يونج حيث وجد أن الغالبية العظمى من أفراده قد واجهوا مشكلات التقدم في العمر في حوالي الأربعين والخامسة والأربعين وخلالها بدأوا يخبرون "الصوت الداخلي الذي ظل صامتا عبر السنين والآن يعلو صراخه لكي نسمعه". (1977,p.108)، وينتهي ليفنسون إلى أن بنية الحياة في الثلاثينات تعطي بالضرورة أولوية عالية لجوانب معينة في الذات لها توجه نحو التوافق الإجتماعي والإنجاز، لكن في الأربعينات "الأجزاء المهملة في الذات تبحث في تعجل عن الإستثارة والتعبير التي يحتاجها الفرد لإعادة ذاته إلى الحياة (1977,p.108).

قدمت الدراسات القيمة التي أجرتها Neugarten ورفاقها في جامعة شيكاغو تدعيما لإستبصارات يونج، نيجارتن كتبت عن تحول طاقة الجنسين في عمر الأربعين والخمسين من العالم الخارجي إلى التوجه إلى العالم الداخلي (1964,p.201)، حيث يصبح الإستبطان والتأمل وتقييم الذات وبشكل متزايد صيغا تصف الحياة العقلية، (Neugarten,1963,p.140)، وبالإضافة إلى ذلك "يصبح الرجال أكثر تقبلا للجوانب الشعورية والحسية وتلك المتعلقة برعاية الغير، في حين تصبح النساء أكثر إستجابة وأقل إحساسا بالذنب تجاه دوافعهم العدوانية وتمركزهم حول الذات"، (Neugarten,1964,p.99)، وهكذا دعمت أبحاث نيجارتن مثل أبحاث ليفنسون بعض تحولات الشخصية التي وضع يونج إطارها. هذه التحولات تحدث بشكل ثابت حتى قبل أن تتسبب فيها المواقف الخارجية، حيث يبدو أن الكبار يتحولون إلى الداخل قبل أن يضطروا إلى فعل ذلك بسبب خسائرهم الخارجية مثل التقاعد أو إنخفاض الدخل، أو فقدان الزوج أو القرين، وهكذا يتضح أن هناك عملية نمائية تجري، ربما يكون لدى الكبار حاجة واضحة لمقاومة الضغوط الخاصة بالأدوار المتفق عليها وأن يهتموا بأنفسهم وبالجوانب التي لم تتحقق من شخصياتهم.



الفصل السادس عشر

نظرية تشومسكي في النمو اللغوي

مقدمة بيوجرافية

حاولت مونتسوري في ١٩٤٩ أن تقنعنا بأن سيطرة الطفل على اللغة تعد إنجازا عظيما، حيث لم يكن إكتساب الطفل للكلمات هو ما أثر فيها، لكن إكتسابه للنحو ونظام القواعد الذي يمكنه من فهم وتكوين جمل صحيحة، فبالرغم من أن القواعد النحوية كامنة بشكل عميق ومركب في اللغة المنطوقه لدرجة أن كثيرا من الكبار لا يدركونها إلا بصعوبة، إلا أن الأطفال وبشكل مباشر يسيطرون على معظمها حوالي السادسة، وعلى علم نفس النمو أن يفسر لنا ذلك. وربما يكون علماء النفس موافقين مع مونتسوري لكنهم ولفترة طويلة ظللوا مقيدين بسبب جهلهم بالبنى اللغوية والنحوية وبسبب إنشغالهم بعدد الأسماء والأفعال التي يستخدمها الأطفال، وعندئذ نشر تشومسكي كتابه عن البنى النحوية Syntactic Structures في ١٩٥٧ والذي وصف فيه بعض العمليات التي نستخدمها لصياغة وتحويل الجمل، وعندها أخذ الباحثون فكرة عن أنواع العمليات التي يبحثون عنها في كلام الأطفال وبزغ مجال جديد في علم النفس اللغوي.

ولد ناعوم تشومسكي في فيلادلفيا في ١٩٢٨ وتعلم شيئا عن اللغة عن أبيه الذي كان باحثا مرموقا في العبرية ودرس اللغويات والرياضيات والفلسفة في بنسلفانيا لكنه شعر بالضجر بعد سنتين وكان على وشك ترك الدراسة عندما التقى بعالم اللغة Zellig Harris حيث إندمج معه في أعماله ثم بدأ في طرح تجديداته وفي نفس الوقت حصل تشومسكي على درجة البكالريوس ثم الدكتوراه من بنسلفانيا رغم أنه قضى عددا من سنوات دراساته العليا في برنامج خاص في هارفارد التي سمحت له بالعمل في أي موضوع يختاره. ولقد كانت نظريه تشومسكي التي ربطت بين اللغة والرياضيات مختلفة تماما عن أي شيء سبقها من قبل لدرجة أن الجامعات لم يكن لديها مكان له في أقسامها التقليدية وكانت وظيفته الوحيدة التي حصل عليها في معهد ماساشوتس للتكنولوجيا (MIT) حيث عمل هناك منذ ١٩٥٥، (Chomsky,1977,p.80)، والحقيقة أن تشومسكي معروف ليس فقط بسببتجديداته في اللغة بل وأيضا بسبب نشاطاته وكتاباته السياسية، لقد نشأ فيما أسماه "مجتمع

يهودي ثوري"، (Lyons,1970,p.XI)، وكان من أوائل المثقفين الذين تحدثوا ضد حرب فيتنام، كما كتب أيضا وبكثرة عن السياسة الخارجية الأمريكية وعارض التدخل العسكري الأمريكي بما في ذلك الحرب مع العراق، ورغم أن كثيرا من رفاقه لا يوافقونه على سياسته الثورية إلا أنهم يعترفون وبإجماع بانجازاته في مجال اللغة ولقد منح ثماني درجات دكتوراه فخرية، كما حصل على إعتراف الكثيرين بفضله.

المفاهيم الأساسية

أهمية القواعد

أعتقد الكثيرون قبل تشومسكي فيما قاله براون عن نظرية صندوق أو مخزن تعلم اللغة، حيث يقلد الأطفال الآخرين ويكتسبون عددا كبيرا من الجمل يختزنوها في رءوسهم وعندئذ يصلون إلى إختيار الجمل الصحيحة كلما واتتهم الفرصة، (Brown and Hernstein,1975,p.444)، ولكن تشومسكي أوضح خطأ هذا الرأي مبينا أننا لا نتعلم مجموعة من الجمل لأننا وببساطة وبشكل روتيني نكون جملا جديدة، فأثناء كتابتي لهذا الكتاب مثلا، أستخدم نفس الكلمات مرات ومرات لكنني عمليا أكون جملا جديدة في كل مرة، ونحن جميعا نفعل نفس الشئ عندما نتكلم أو نكتب ونحن نستطيع أن نفعل ذلك لأننا نمتلك قواعد داخلية تمكننا من أن نقرر أي الجمل مضبوطة نحويا وتفي بأغراضنا في المعنى، فإذا كنا نستخدم فقط الجمل التي سمعناها أو نتذكرها فإن لغتنا سوف تكون محدودة بشكل شديد، ولأن لدينا نظاما من القواعد فإننا نستطيع تكوين وفهم الجمل التي لم نسمعها من قبل (Chomsky,1959,p.56).

إدراك الطفل الرائع للقواعد

ركز تشومسكي على قواعد التحويل، مثل التحويل من جملة خبرية إلى جملة استفهامية، على سبيل المثال، قد نحول الجملة "عض الكلب السيدة" إلى سؤال "هل عض الكلب السيدة؟" وأوضح تشومسكي أن قواعد التحويل يمكن أن تكون بالغة التعقيد ولهذا إعتبرها جديرة بالملاحظة عندما يكتسبها الأطفال بشكل نمطي. لاحظ تشومسكي الأطفال في مواقف غير رسمية فقط، ومع ذلك خرج بتصور حول إمكانات الأطفال اللغوية من خلال نتائج، (Brown,1973)، الذي إستلهمه تشومسكي. سجل براون - بدون فضول - شريطا لأحاديث الأطفال التلقائية على مدى عدد من السنوات، ووجد ضمن أمور أخرى كيف بدأوا عمل التحويلات المسماة بالأسئلة المحدودة. وفيما يلي مجموعة من أسئلة طفل في الرابعة والنصف اسمه آدم :

"أورسولا، أختي، أليست هي؟"، "لقد فعلت خطأ، ألم أفعل؟"، "دياندروس وأنا نعمل ألا نعمل؟" "هو لا يستطيع أن يضربني، هل يستطيع؟"، "إنه لا يستطيع أن يعرف ماذا يفعل، هل يعرف؟" الأسئلة المذيلة المحدودة the tags هي الأسئلة الصغيرة التي تأتي في نهاية الجملة، (Brown and Hernstein,1975,p.471)، وأول شئ ينبغي أن نلاحظه هو الطبيعة الإبداعية في حديث آدم، إن ما قاله لا يبدو جملا سبق له الإستماع إليها بل جملا يكونها هو إذ إنه يستطيع تكوين جمل مضبوطة لأنه يتبع القواعد، ومع ذلك فإن القواعد مركبة. أولا وقبل كل شيء لكي تكون الأسئلة المذيلة المحدودة tags ينبغي أن يسترجع الطفل الجملة المنفية أو المثبته في الجزء الأول من الجملة، فعندما يقول "لقد إرتكبت خطأ" جملة مثبته فإن السؤال لابد وأن يكون منفيا "ألم أفعل" وعندما يبدأ بجملة منفية "هو لا يستطيع أن يضربني" فإن السؤال لا بد وأن يكون مثبتا "هل يستطيع" ولقد فعل الطفل آدم الصحيح في كل مرة.

أيضا كان على آدم أن يضع الفاعل في الجملة ويرمز له بالضمير الصحيح في السؤال المحدود في جملة "دياندروس وأنا نعمل، ألا نعمل" رأى آدم رؤية صحيحة، إن الفاعل هو الجملة الإسمية "دياندروس وأنا" وعوض عنها بالضمير" نحن"﴿في اللغة العربية نون الجماعة في نعمل﴾. آدم أيضا تعرف ضمنيا على أن هناك حالات محددة يجب أن يضع فيها الفعل المساعد في مقدمة السؤال، لاحظ مثلا هذه الجملة "أنا إرتكبت خطأ، ألم أفعل" الفعل المساعد "did" غير موجود في الجملة الأصلية لهذا فإن آدم يوجده متبعا قاعدة مجردة لم نكن على وعي بها حتى قال بها تشومسكي (1957). وهكذا نجد آدم وبشكل تلقائي قد بدأ يستخدم عمليات عديدة وهذه الأمثلة ليست إلا بعضا منها، إنه فعلا أمر جدير بالإعتبار أن يستطيع الطفل إنتاج أسئلة صحيحة في عمر الرابعة والنصف ومع ذلك فهو ليس بالأمر المستغرب في مثل هذا العمر (Brown and Hernstein,1975,p471).

أحد المجالات المثيرة في تسجيلات أحاديث الطفل آدم تمثل في التوزيع التكراري لهذه الجمل على مدى الوقت، حيث لم يقدم آدم آية أسئلة محدودة حتى عمر الرابعة والنصف وبعدها انفجر في إستخدامها لدرجة أنه كون ٣٢ سؤالا في ساعة واحدة في حين أن المتوسط لدى الكبار يتراوح بين ٣-٦ أسئلة، هذا السلوك يذكرنا بردود الأفعال الدائرية عند بياجيه والتكرار عند مونتسوري حيث يبدو الأطفال كما لو كانت لديهم حاجة لتقوية الإمكانات الجديدة خلال ممارسة تكرارها، على كل الأحوال فإن نمو الأسئلة المحدودة يصور النقطة التي يقصدها تشومسكي وهي أن الأطفال يسيطرون

على القواعد اللغوية المركبة وعلى إجراءاتها في وقت قصير للغاية ويبدو أنهم يسيطرون بالفعل على معظم تعقيدات القواعد النحوية في عمر السادسة أو ما حولها والباقي عند البلوغ، ولا يعني ذلك أنهم يصبحون على وعي بالقواعد النحوية، لكنهم يكتسبون معرفة عملية بها على مستوى حدسي، وهم يتعلمون بسرعة قواعد لغتهم وإذا إحتاجوا فإنه يمكن أن يتعلموا قواعد لغة ثانية أيضا، وما زال تشومسكي يحاول توضيح ذلك، وقد ذكر أن طفلا صغيرا لأبوين مهاجرين يمكن أن يتعلم لغة ثانية في الشارع بين الأطفال وبسرعة مذهلة وسوف يتحدث الطفل اللغة الثانية أو الجديدة بنفس طلاقة الأطفال الآخرين، (1959,p.42)، ويعترف تشومسكي بأن لغة أي فرد بما في ذلك لغة الكبار تشتمل على أخطاء وهفوات وبدايات غير صحيحة وكلمات متقطعة وأن مثل هذه الأخطاء تنتج عن عوامل مثل الإهمال والتعب وضعف الذاكرة، وهذه النواقص في الأداء تأخذ ثقلا أكبر بالرغبة الكامنة في المنافسة التي من الأفضل الكشف عنها بالقدرة على التمييز بين الجمل جيدة التكوين والجمل ضعيفة التكوين. (Chomsky,1962,p.531).

فرض الفطرية

يقول تشومسكي أن الإنجازات اللغوية للطفل العادي أكبر من أن تفسر على أنها نوع من مدخلات البيئة، لأن الأطفال لا يستمعون إلا لقدر محدود من الكلام، وكثير منه يكون سئ التكوين ومع ذلك فإنهم بسرعة وبشكل غير رسمي يبنون نظاما معقدا من القواعد لتكوين عدد غير محدود من الجمل، إن معلوماتهم تمتد بعيدا وراء خبراتهم والإنسان لا يمكنه إلا أن يقول مثلما قال تشومسكي بأن هؤلاء الأطفال يبنون القواعد مبدئيا من الشواهد التي يسمعونها ولكن طبقا لتصميم داخلي أو طبقا لبرنامج جيني (1980,p232;1972,p.171).

ويحب تشومسكي أن يقارن بين نمو القواعد اللغوية ونمو أعضاء الجسم مثل قلب الجنين أو جهاز الإبصار وهنا يبدو أن البنى التي تبزغ أعقد من أن تفسر في ضوء المدخلات البيئية (مثل الأوكسجين، المواد الغذائية) البيئة لها دور حيوي، لكنها تدعم بشكل أولي وتنشط الأنماط المحددة داخليا، وبشكل متماثل تقريبا، فإن البيئة التربوية تستثير الأبنية الخاصة بالنظم النحوية التي يتحدد نمطها طبقا للبرنامج الجيني، (1980,p.33)، لكن هناك مشكلة فاللغة على عكس أعضاء الجسم تختلف من ثقافة إلى ثقافة، واللغة التي يتعلمها الطفل تعتمد على الثقافة التي ينشأ وسطها، فكيف إذن تتم عملية تعلم اللغة على أساس فطري؟ أحدث إجابة عند تشومسكي،

(1986,pp.145-150)، هي أن الأطفال عندما يسيطرون على القواعد فإنهم يكونون موجهين بمعرفة فطرية عن القواعد العامة، فهم يعرفون أوتوماتيكيا الصيغة العامة التي تتخذها أي لغة، لكن القواعد العامة فيها ثغرات فهي تترك بعض محددات الصفات مفتوحة، على سبيل المثال، أحد مبادىء القواعد العامة أن كل الجمل لا بد وأن تشتمل على فاعل، لكن بعض اللغات تسمح للمتكلم بأن يحذف الفاعل ضمنيا وبشكل روتيني حيث لا يكون مطلوبا من المتكلم أن ينطق به، في الإيطالية يمكن أن يقول الفرد ببساطة "ذهب" لكن في الإنجليزية لا بد أن يقول "هو ذهب"، (Hyams,1986)، وهكذا فإن الأطفال يحتاجون معلومات من البيئة لملأ هذه المجموعة من محددات الصفات أو الخصائص ليحددوا أي قاعدة خاصة تتبعها لغتهم - عادة تكون عملية إقامة هذه المحددات مسألة بسيطة، فهي طبقا لتشومسكي، (1986,p.146)، مثل تشغيل مفتاح (+ ، -) بالموجب أو بالسالب، وبالإضافة إلى ذلك فإن عدد المفاتيح (القواعد) التي يستخدمها الطفل ينبغي أن يكون صغيرا إلى حد ما، وهكذا فإن إكتساب القواعد قد لا يحتاج إلا قدرا بسيطا من المداخلات البيئية◆. ومع ذلك فإنه ليس من الواضح حتى الآن كيف يصف نموذج إقامة المحددات اللغوية فعليا تعلم القواعد الخاصة بلغته، وقد يندهش بعض اللغويين إذا عرض تشومسكي نموذجا جديدا لذلك، لكن تشومسكي ملتزم بنظرية القواعد العامة بصرف النظر عن كيف يلتقط الأطفال التفاصيل في قواعدهم الخاصة، إلا أنه لا بد أن يكون لديهم معرفة فطرية بالصيغة العامة التي تتخذها كل اللغات، فهم عندما يضعون الكلمات إلى جوار بعضها البعض، يعرفون بشكل حدسي أن إرتباطات معينة ممكنة في حين أن غيرها ليس ممكنا، وإذا فقد الطفل هذه المعرفة، إذا كان عليه أن يتعلم القواعد أوليا من الخبرة، فإنه من المستحيل أن يسيطر على النظام المعقد في وقت قصير، وبالنسبة لإمكانات الطفل لتعلم اللغة، يفترض تشومسكي أنها موجودة فقط لدى الإنسان وهي صفة راقية خاصة بالعقل البشري، أي أنها ليست مثل خاصية تعلم العلم أو الموسيقى أو غيرها، أن لها تصميمها الجيني الخاص بها (1980,Ch.6;1983,p.37).

القيود الفطرية

ماهي على وجه التحديد المظاهر المحددة وراثيا في اللغة، فما زال أمامنا طريق طويل لنعرف بالتأكيد إذ ليست لدينا المعرفة الفطرية لكثير من القواعد لتكوين الأسئلة

◆ فكرة القواعد العامة التي يتم ملأ فجواتها بالخبرة تذكرنا بعملية التطبيع التي تتعلم بعض أجناس الطيور الغناء خلالها (الفصل الثالث) وإن كان تشومسكي لم يشر إلى مثل هذا التحليل.

المحدودة، لأنها ليست عامة، ويعتقد تشومسكي أنه من المحتمل أن تكون مطبوعين على بناء اللغات من كتل بنيوية مثل الأسماء والأفعال، مبدئيا يزعم تشومسكي أن عقولنا تمتلك قيود بناء تحد من القواعد التي نأخذها في إعتبارنا، فعندما يتعلم الأطفال اللغات فإن هذه القيود ترشدهم "لا تضيع وقتك في إعتبار هذا وذلك من القواعد، هذا خطأ" هذه القيود تحرر الطفل من مأزق اللغة العلمية التي ينبغي أن يكتسبها ويتبعها في كل النظم والقواعد اللغوية، الأطفال يعرفون بالفعل أن القواعد ينبغي أن تكون ذات نمط معين، (Chomsky,1972,p.113)، وأحد المحددات الفطرية الرئيسية هي أن قواعد التحويلات ينبغي أن تكون معتمدة بنائيا ولنأخذ فكرة عما تعني "معتمدة بنائيا"، دعنا نجرب تحويل الجمل التالية إلى أسئلة نعم/لا البسيطة :

الرجل طويل - هل الرجل طويل؟، الكتاب على المنضدة - هل الكتاب على المنضدة؟، أستطيع أن أذهب - هل أستطيع أن أذهب؟ ما هي القاعدة في تكوين هذه الأسئلة؟ يقول تشومسكي أن شخصا محايدا ينظر إلى هذه الأسئلة للمرة الأولى فإنه بدون شك سوف يستدل على أن القاعدة هي أن تقرأ الجملة من اليسار إلى اليمين (في اللغة الانجليزية طبعا) حتى نصل إلى الفعل الأول (وقد يكون is أو can أو غيرها) ثم عندئذ نحركه ليأتي في مقدمة الجملة، يمكن أن نسمي هذه العملية بالإفتراض الأول وهو يتحقق تقريبا مع كل الجمل من هذا النمط. إنها قاعدة مباشرة مستقيمة، نستطيع إستخدامها إذا كنا بصدد برمجة كمبيوتر، لكن فلننظر ماذا يمكن أن يحدث إذا طبقناها على الجمل التالية :

الرجل الطويل في الغرفة - هل الرجل الطويل يكون في الغرفة؟ الجملة ليست مضبوطة نحويا والفرض الأول ليس صحيحا، ومن يقوم بالتحويل سوف يفاجىء، فنحن عندما نحول الجمل نقوم بتحليلها أولا إلى

The man	is	tall
The book	is	on the table
I	can	go
The man who is tall	is	in the room

مقاطع مجردة (مثلا مقطع الإسم، ومقطع الفعل) وتسمى هذه المقاطع مجردة لأنه لا يوجد شئ يميز حدودها ولأن إحساسنا بها حدسي، ثم نضع مقطع الفعل الأول (is - can....) بعد مقطع الإسم الأول، وهذا ما نفعله ليصبح مقطع الفعل في أول الجملة وهكذا طبقا للرسم الذي إقترحه، (Aitchinson,1976)، وبهذه الطريقة يتم تحويل الجملة الثانية بشكل صحيح وبمصطلحات تشومسكي فإننا نتبع قاعدة تتوقف على البناء، نحن لا نعمل بخطوط من كلمات مفردة بل إننا نحلل بنية المقاطع قبل التحويل

ودائمـا نحـافظ على مـقطع الإسم سليـمـا لا يمس، (Chomsky,1975,p.32)، ويدعي تشـومسكي أن الطفل العـادي على عكس الفـرد الوهمي لن يعتـبر أبدا الفـرض الأول، و ذلك لأن القـواعد المعتمـدة بنائيا هـي صيـغة فطرية لتنظيم الخبـرة وليست شيـئا مكتسبا من الشواهد، ويقول تشومسكي أن الإنسان يمكنه في جزء جدير بالاعتبار من حياته دون سمـاع آية شواهد من التي تمكنه من الإختيـار بين الفـرض الأول والفـرض المعتمد بنائيا، ومع ذلك ففي أول مرة ينبغي عليه أن يحول مثل الجملة الثانية فإنه بدون أي تردد سوف يستخدم القاعدة المعتمدة بنائيا (Chomsky,1975,p.32).

ولسـوف يكون من الصعب إختبار تأكيدات تشـومسكي مباشـرة، لأننا عندئذ سـوف نكون في حاجـة إلى تسجيل كامل لخبرات المتكلم، ومع ذلك فهناك بعض الدلائل التي تدعم مـوقف تشومسكي فعندما طلب من أطفال فيما بين الثالثة والخامسة أن يحولوا جملا من النوع الثاني كانوا يواجهون مشكلة أحيانا، لكنه يبدو أنهم كانوا يؤدون كل مـا هو ضـروري مـثل تقطيع الجـمل، تجنب إنتهـاك مـبدأ المعـتـمـد بنائيـا، (Crain and Nakayama,1987)، وبالإضافة إلى ذلك فإننا عندما نضع في إعتبارنا حقيقة أن كل اللغات – حسب علمنا – تستخدم فقط قواعد الإعتماد البنائي، يظهر لدينا أن الإعتماد البنائي قد يكون خاصية فطرية في العقل البشري إلى حد كبير – مما يجعل التسليم بأن الإعتماد البنائي هو أحد المحددات الفطرية التي تقيد أنواع القواعد التحويلية التي ينبغي أن يتعلمها الأطفال. فالأطفال الذين ينمون في ثقافات مختلفة سوف يتعلمون قواعد تحويل مـختلفة إلى حدمـا لكنهم سوف يعرفون أوتوماتيكيا أن كل القواعد لا بد وأن تكون مـعـتـمـدة بنائيـا. الأطفـال الذين يتعلمون الإنجليـزية على سبيل المثال سوف يتعلمـون بعض قـواعد الأسئلة المذيلة المحـدودة التي لا تكون عـامـة لكنهم دائمـا سـوف يحترمـون الإعتمـاد البنائي، وعندمـا كون الطفل آدم أسئلة مذيلة "ديانـدروس وأنا نعمل، الا نعمل؟ عرف أوتوماتيكيا أن مقطع الإسم بالكامل (ديانـدروس وأنا) هو الذي يأتي في مكان الإسم في السؤال، المهمة الأسـاسية للغويين في إعتقاد تشومسكي هي إكتشـاف المبـادئ مـثل الإعتـمـاد البنائي التي تضع حـدودا لأنواع القـواعد التي نتبعهـا بشكل أوتوماتيكي، مثل هذه المبادئ سوف تدلنا على الكثير حول طبيعة العقل البشري.

البنى السطحية والتحتية

عندمـا نفهم أو نكون أو نحول الجمل فإننا نعمل حدسيا وعلى مستويين، إننا ننتبه إلى كل من البناء السطحي (الفوقي) والبناء التحتي للجملة، إن إسـتخدام تشـومسكي

لهذين المفهومين إستخدام مجرد وتقني، لكننا نستطيع تفهم أفكاره خلال بعض الأمثلة

(٣) جون متشوق لأن يَسُرّ.

(٤) جون من السهل أن يُسَرّ

على المستوى السطحي الجملتين لهما نفس البنية، الإسم : جون، الفعل، يكون، الصفة: متشوق أو سهل أن ، المصدر: السرور، ومع ذلك فحدسيا نعلم أن المعاني الكامنة في كل منهما والتي يكشف عنها البناء التحتي مختلفة ففي الجملة (٣) جون هو الإسم إنه الشخص الذي يسبب السرور، في الجملة (٤) جون هو المفعول، آخرون يحققون له السرور وهكذا فإن للجملتين بنيتين كامنتين مختلفتين، إن التمييز بين البنيتين السطحية والتحتية له أهمية بالنسبة للتحويلات ولنتابع معا هذه الجمل :

(٥) سوزان أكلت التفاحة

(٦) التفاحة أُكلت بواسطة سوزان؟

(٧) سوزان لم تأكل التفاحة

(٨) ماذا أكلت سوزان

(٩) سوزان أكلت التفاحة، الم تأكلها؟

من بين هذه الجمل نجد الجملة (٥) هي الأكثروضوحا واستقامة، إنها بسيطة وفعالة ومعلنة وتتبع نظام الفاعل-الفعل-المفعول، في اللغة الإنجليزية هذه الصيغة هي الأقرب (وليست المتطابقه مع) إلى البنية التحتية المجردة، الجملة الخامسة هي النواة التي يستطيع الفرد أن يؤدي عليها عمليات معينة ليولد كل الجمل الأخرى، ولا يستطيع الفرد أن يأخذ أي جملة أخرى، مثلا الجملة السادسة، ويسوق منها مجموعة من العمليات لتكوين الجمل الأخرى، (Chomsky,1957,pp.45,91;1965,pp.138-140)، بعض الكتاب مثل، (McNeill,1971)، صدموا بإمكانية أن يكون للجمل ذات البنى التحتية خصائص عامة أكثر من جمل البنى الفوقية، وبالتالي إفترض ماكنيل أن الأطفال أوليا سوف يتكلمون في بنى تحتية، وهذا الإفتراض له بعض ما يبرره، لكن تشومسكي لم يسلم به، حيث ذكر (1968;1972,p71) أن كل اللغات ينبغي أن تستخدم تمييزا بين البنى الفوقية والتحتية، لكنه أكد أكثر على المحددات الفطرية مثل الإعتماد البنائي.

ملاحظات على نمو القواعد

لم يدرس تشومسكي الأطفال، ووجهات نظره حول النمو غامضة وغير ثابته في

غالبيتها وعلى العموم فإنه يقترح أن نبدأ بإفتراض أن النمو عملية فورية لحظية، أي أن الأطفال يبنون فوريا بنى القواعد الخاصة بالكبار، لكن هذا الإفتراض مجرد شئ أولي لبدء البحث، لأن تشومسكي أيضا يتحقق من أن الإمكانات القواعدية مثل أي نظام بيولوجي، ينمو وربما يمر في مراحل نوعية مختلفة، (1972,pp80-90;1975,p.123)، على أية حال فإن أعمال تشومسكي ألهمت كثيرا من الباحثين في علم النفس اللغوي لدارسة نمو لغة الطفل في مزيد من التفصيل، وتلخص الملاحظات التالية بعض النتائج الرئيسية (Crains and Crains,1976,pp.193-197).

اللغة المبكرة :

عند الميلاد مباشرة، يبدو الأطفال متوافقين مع اللغة، والتحليل الجيد للأفلام يشير إلى أن الأطفال يؤدون حركات جسمية خفيفة جدا كإستجابة للكلام، وأن حركاتهم تختلف طبقا لحدود الأصوات والكلمات، مثل هذه الحركات لا تصدر كإستجابة لأصوات أخرى مثل الطبطبة والهدهدة، (Condon and Sandey,1974)، وعند حوالي شهر يبدأ الأطفال يقرقرون ويهدلون مثل الحمام وعند حوالي ستة شهور تقريبا يصدرون عادة أصواتا مختلطة "بابا - دادا" وتظهر أصوات الأطفال المبكرة متشابهة بدرجة عالية على إمتداد العالم (Sachs,1974,p148).

نطق الكلمة الواحدة

عند حوالي سنة يبدأ الأطفال في إلتفوه بكلمة واحدة، ويعتقد بعض الباحثين أنهم يحاولون إستخدام الكلمة الواحدة للتعبير عن جملة كاملة، على سبيل المثال، "كعك" قد تعني "أنا أريد كعكة" أو "هذه كعكة" إعتمادا على السياق، ومع ذلك فهناك خطر قراءة الكثير في كلام الطفل، أو تفسيره بأكثر مما يحتمل (Sachs,1976).

نطق كلمتين

إعتبارا من عام ونصف تقريبا، يضع الطفل كلمتين معا، وتأخذ لغة الأطفال بنية محددة، ومع ذلك فإن الباحثين لا يوافقون كثيرا حول أحسن وصف لهذه البنية، والجدول (١٦- ١) يتضمن قائمة لبعض منطوق الكلمتين كما وضعها بعض علماء النفس اللغويين.

لاحظ في النطق (٦-٨) الأطفال يفصلون بين الأفراد، الأحداث، والأشياء، بعض الباحثين، (Mc Neill,1966)، قالوا بأن الأطفال لديهم معرفة كامنة حول علاقة الفاعل

جدول (١٦ـ١) بعض الأمثلة النمطية لنطق كلمتين

النمط	المثال
١- التسمية	هذا كلب
٢- التكرار	اقفز أكثر
٣- النفي	ذهبت جميعا الكرة – غير مبتل
٤- الملكية	عربتي
٥- الصفات	ولد كبير
٦- الفاعل – الفعل	جوني ضرب
٧- الفعل – المفعول	ضرب كرة
٨- الفاعل – المفعول	مومي خبز – (بمعنى امي تقطع الخبز)

والفعل والمفعول لكن ذلك ليس مؤكدا فالأطفال عندما يستخدمون الفاعل ليس شرطا أن يستخدموا مفعولا، الفاعل محدود المعنى كفئة، إنه يشير إلى ما يصدر عنه الفعل، في حين أن المفعول فئة أوسع تركيبا وتشير إلى أجزاء من الجملة ربما يكون له أو ليس له علاقة بالفعل، فمثلا جملة "هو طويل" ليس فيها فعل، وهكذا فإن الباحثين الذين يشيرون إلي تراكيب الكبار في كلام الأطفال ربما يكونون قد قرأوا كلام الأطفال بأكثر مما يحتمل (Gardner,1982,pp168-170).

نمو القواعد:

يبدأ الأطفال نمطيا فيما بين الثانية والثالثة في وضع ثلاث كلمات أو أكثر مع بعض، ويقولون أشياء مثل (أنا أعمل قهوة) وصدفة يقولون أشياء مثل (إيف بنت)، (Brown,1973,p.314)، ومن الواضح أنهم يستخدمون الفاعل والفعل الذي يذهب وراء الفرد والحدث (إيف لا تفعل أي شيء) والأطفال الذين يتحدثون الإنجليزية يتبعون عادة نظام : الفاعل- الفعل-المفعول الذي يتكامل مع البنى التحتية في لغتهم، (Brown etal,1969,p.42)، وحالما يبدأ الأطفال في وضع ثلاث كلمات أو أكثر مع بعضها إلا ويظهر عليهم أن لديهم إحساسا بالإعتماد البنائي، إن مقطع الإسم عبارة عن كل متكامل (وحدات كلية) إنهم يكشفون عن ذلك، على سبيل المثال، يقول طفل "ضع .... القبعة الخضراء... على ....." الطفل في هذه الحالة أن القبعة الحمراء يعمل كمقطع

وكوحده لا ينبغي كسرها ولذا فإنه لا يقول "ضع الـ .... قبعة الحمراء .... على ....."، (Brown and Bellugi,1964,p.150)، بعدها عندما يبدأ الأطفال في عمل التحويلات فإنهم سوف يحترمون ينتبهون لتكامل هذه الوحدات وخلال هذه المرحلة أيضا يبدأ الأطفال في إستخدام نهاية الكلمة وعندما يفعلون ذلك فإنهم يبالغون في جعلها نظامية مثلا يقول "Irunned" , " She doe dit" وعملية مماثلة تحدث بالنسبة للجمع، فالأطفال يقولون بشكل روتيني، (Foots,mans,mouses)، (Ervin,1964;Slobin,1972).

ومن الملفت للنظر أن الأطفال لا يبدأون بالمبالغة في العملية النظامية لكنهم في البداية يستخدمون صيغا نظامية صحيحة، فمثلا قد يقول طفل Went قبل قوله goed، لكن بعد حوالي شهر يبدأ الطفل في المبالغة في نهايات الكلمة ويستمر في فعل ذلك حتي نهايات سنوات المرحلة الإبتدائية. ويبدو أن ما يفعله الأطفال حسب إعتقاد معظم علماء النفس اللغويين هو تكوين وصياغة القواعد، فهم يكتشفون أن قاعدة تكوين زمن الماضي هو إضافة ed ويطبقونها عندئذ على كل الحالات مفترضين أن اللغة أكثر ثباتا مما هي عليه بالفعل، وبالمثل يستنتجون أن قاعدة تكوين الجمع هي إضافة s ويطبقونها عندئذ على كل الكلمات، وكما ذكرنا سلفا فإن الباحثين في علم النفس اللغوي يبحثون أحيانا عن تركيبات الكبار في لغة الصغار، في حين أن علماء نفس النمو من أتباع روسو قد يكونون مهتمين بطريقة كلام الأطفال وهل هي مختلفة كيفيا عن لغة الكبار، إن المبالغات النظامية تعطي لغة الأطفال نكهة متفردة ومع ذلك فهم يبالغون في تنفيذ قواعد الكبار وبالتالي فإننا نحب أن نعرف ما إذا كان الأطفال أحيانا يكونون قواعد خاصة بهم. وقد صدمت هذه الإمكانية كليما وبلويجي، (Klima and Bellugi,1966)، عندما كانا يفحصان نفس الأطفال، في البداية كان الأطفال يؤدون كما لو كانت القاعدة هي "ضع النفي في بداية الجملة أو في آخرها" مثلا يقولون (No want stand head, Car go no, No play that)"، بعدهابقليل يكون الأطفال قاعدة جديدة : ضع النفي بعد مقطع الاسم الأول وقبل أي شيء آخر، يقولون شيئا مثل (Iwant no envelop, He no bite you) وفي المراحل المختلفة، إذن، يبني الأطفال نفيهم بطرقهم الخاصة، بعض الباحثين مثل، (Dale,1972,p.169;Pierce,1989)، يقولون أن جمل الطفل الأولى قريبة من البنى التحتية حتى رغم أن البنى التحتية هي بنى نظرية بحته لم يسبق أن سمعها الأطفال، على أية حال، فإن الجمل المنفية للأطفال فيها نوعية خاصة بهم، وكما يقول، (Klima and Bellugi,1966)، "لقد ظهر لنا أن لغة الأطفال لها نظامها الخاص، وأن جمل الأطفال ليست مجرد نسخة غير كاملة من لغة الكبار" (p.191).

التحويلات

تصبح القواعد التي يستخدمها الأطفال مركبة تماما وبسرعة فيما بين الثالثة والسادسة وأكثر ما يستحق الملاحظة فيها بداية الأطفال عملية التحويلات، (Klima and Belugi,1968)، لقد درس هذا الباحثان كيف يكون الأطفال أسئلة Where,What,Why التي هي تحويل لتعبيراتهم عن البنى التحتية، وعلى سبيل المثال (Where can I put it) هي أساسا تحويل "I can put it where"، الأطفال لا يسيطرون على العمليات التحويلية كلها مرة واحدة ويبدو أنهم يمرون في مراحل مثل مراحل النفي، مثلا يمرون في مرحلة يقولون فيها "Where I can put it" و "What he want" إنهم يحركون where أو what في أول الجملة لكنهم يتركون بقية الجملة كما هي محافظين على الإسم والفعل والمفعول بنظامها، حتى عندما نطلب منهم التقليد فإنهم عادة يتمسكون بطريقتهم الخاصة في الكلام. مثال الفاحص: "آدم، كرر مثلما أقول أنا: أين أستطيع أنا وضعها؟" آدم:"أين أنا أستطيع وضعها؟" (Slobin,1979,p.96).

الإقتراب من قواعد الكبار

رغم أن الأطفال يسيطرون على معظم جوانب القواعد في عمر الخامسة أو السادسة إلا أن بعض التحويلات المعقدة تظل أبعد من أن يصلوا إليها، على سبيل المثال، يبدو أنهم يواجهون مشكلة أو صعوبة مع المبني للمجهول حتى عمر السابعة تقريبا، (Turner and Rommetveit,1967)، وقد تكون السنوات ما بين الخامسة وحتى العاشرة مهمة لإكتساب أكثر مهارات القواعد دقة وتعقيدا (Chomsky,1969).

العموميات

سبق أن أشرنا إلى أن كثيرا من علماء النفس اللغويين يعتقدون أنه ربما يكون هناك عموميات في عملية النمو وإن كانت الدلائل أقوى بالنسبة للمراحل المبكرة فالأطفال في كل مكان من المحتمل أن يتقدموا من المناغاة إلى الكلمة الواحدة، إلى نطق كلمتين، والمناغاة ونطق الكلمتين على وجه الخصوص يبدو أنهما يحققان تشابها عاليا على مستوى العالم، (Sachs,1976;Brown and Hernstein,1975,p.477)، أما البحث عن العموميات في التركيب بعد مرحلة الكلمتين فيصبح بالغ الصعوبة، والبحث لم يبدأ إلا قريبا، هناك بعض الدلائل التي تشير إلى أن الأطفال يتداولون النفي بنفس الطريقة مبدئيا في كل مكان، وربما يبالغون في تنظيم بعض أجزاء الكلام (Slobin,1972;Crains and Crains,1976,p.205).

وفي الوقت الذي يسيطر فيه الأطفال على التحويلات فإنهم يستخدمون في وضوح قواعد تختلف إلى حد ما من لغة لأخرى، ومازال هناك إحتمال وجود قيود عامة مثل الإعتماد البنائي الذي يقيد القواعد التي يصيغونها.

تشومسكي ونظرية التعلم

يقول تشومسكي أن اللغة هي شئ يبنيه الأطفال بأنفسهم، بمجرد سماعهم لجسم هش من الكلام فإنهم يكتشفون قواعدها موجهين بإحساسهم الفطري حول ما الذي ينبغي أن تكون القواعد عليه، أما علماء نفس التعلم فإنهم على العكس يعتقدون أننا ينبغي أن ننظر إلى البيئة الإجتماعية كمصدر للأنماط اللغوية، واللغة من وجهة نظرهم تتشكل مبدئيا عن طريق الآخرين خلال الإشتراط الإجرائي أو من خلال تأثيرات النمذجة.

الإشتراط الإجرائي

وجهة نظر سكينر في التعلم اللغوي المبكر والتي ناقشناها إلى حد ما في الفصل الثامن تسمى أحيانا بنظرية "المناغاة - الحظ" فالأطفال يستمرون في المناغاة حتى يحدث بالحظ أن يتفوه الطفل بصوت يحل محل كلمة، فيتم تدعيمه، يقول مثلا "دادا" في حضور الأبوين ويظهر الأبوين ترحيبهما، بالتدريج يجعل الأبوين موافقتهما محتملة وفقا لتزايد وصحة وتعقيد النطق أو اللفظ، سكينر وأتباعه مثل لافاس، (Lavaas,1977)، إعترفوا بأن مثل هذه التشكيلات البالغة التدقيق في التوافه والشكليات لكل نطق قد تكون بطيئة جدا كعملية لتفسير النمو السريع في اللغة وبالتالي أشاروا إلى أن الأطفال عندما يتعلمون سلوكا لغويا محددا فإنهم ربما يعممون ما تعلموه بسرعة في مواقف جديدة، على سبيل المثال، فإن الطفل الذي يتعلم جمع كلمة قد يجمع كلمات جديدة أوتوماتيكيا دون أي تدريب جديد، ولأن الأطفال يعممون فإنهم يكونون مستعدين لتقديم تعبيرات جديدة تماما، وقد يبدو أن مبدأ التعميم يفسر مبالغة التنظيم مثل جمع "mans" ومع ذلك فإن الصورة معقدة لأنه مثلما نذكر، الأطفال يحذفون مبدئيا الصيغة الصحيحة غير المنتظمة مثل men التي يفترض أنها تدعم.

جاءت الإشارات الأوضح حول مبادئ الإشتراط الإجرائي من البحوث المعملية والتي أجريت معظمها على الأطفال المتأخرين أو المضطربين في كلامهم، مثل هؤلاء الأطفال تعلموا الجمع والحروف وبعض عناصر القواعد البسيطة والتي إستطاعوا تعميمها بسرعة في مواقف جديدة، (Lavaas,1977,pp.110-116)، ومع ذلك فلم يظهر حتى الآن

أن فنيات التعلم الإجرائي يمكن أن تنتج أي شئ يشبه التحويلات القواعدية المعقدة، وبالإضافة إلى ذلك فإن بحوث، (Brown and Hanlon,1970)، تشير إلى أن الأطفال العاديين قد يواجهون صعوبات جمة في تعلم اللغة على أساس شروط الآباء لأن الآباء معلمين ضعاف جدا في اللغة، وقد وجد الباحثون أن الآباء يصححون بعض النطق غير الصحيح قواعديا الذي يدهشهم وبدلا من ذلك فإنهم يركزون على صحة ما يبديه الأطفال من ملاحظات، مثلا عندما تقول الطفلة سارة لأمها "Her curl my hair"، تقول أمها أن ذلك صحيح لأن ذلك هو ما كانت تفعله، لقد تجاهلت الأم الخطأ القواعدي الذي إرتكبته ساره، في حين عندما تقول الطفلة "There's the animal farmhouse"وهي جملة خالية تماما من الخطأ قواعديا، صححت لها الأم الجملة لأنها كانت "Light house"، (1970,p.202)، وهكذا فإنه من غير المحتمل أن تتعلم الطفلة سارة القواعد كنتيجة للتدعيم الفعال للموافقة أوعدم الموافقة من طرف الأبوين، وربما لا تكون موافقة الأبوين بل بعض صيغ التغذية العكسية الأخرى هي التي تؤسس التدعيم الفعال، ربما يتعلم الأطفال القواعد الصحيحة في تزايد بسبب تفهم الآباء لها واستجابتهم الصحيحة عليها، ومع ذلك فإن براون وهانلون فشلا في إيجاد أي دليل على أن النطق الصحيح يقابل بأي فهم أفضل من النطق غير الصحيح، وقد كانت بياناتهما مأخوذة من ثلاثة أطفال فقط لكن يبدو أن هؤلاء الأطفال الثلاثة تعلموا القواعد الصحيحة بالرغم من بساطة التدعيم المباشر من الأبوين.

عدد من أهم بحوث نظريات التعلم كرس لتعليم لغة الإشارات للقرود، ولقد هدف منظرو التعلم من خلال هذه البحوث أن يبرهنوا على فعالية إجراءاتهم وأن يفندوا إدعاء تشومسكي بأن تعلم اللغة، نزعة طبيعية فطرية قاصرة على الإنسان، بعض الباحثين إعتمدوا على فنيات التعلم الإجرائي وحدها في حين خلط آخرون في طرقهم، وكانت نتائج كثير من الحالات جديرة بالملاحظة ولكن ليس من الواضح حتى الآن أنه يمكن تعليم القرود تداول اللغة بأي درجة تشبه مرونة وإبتكارية الطفل العادي في مرحلة نطق الكلمتين، (Gleitman and Gleitman,1986a, p. 331-332)، بالنسبة لتشومسكي هذه النتائج مدهشة للغاية لأن إكتشاف أن القرود يمكن أن تتعلم لغة حسبما يقول "يمكن أن يشبه إكتشاف جزيرة غير معروفة فيها جنس من الطيور لم يفكر أبدا بالطيران حتى علمه الإنسان أن يفعل ذلك"، (1980,p.239)، على النظرية الإجرائية إذن أن تصمد جيلا حتى تهدد بجدية موقف تشومسكي، في الحقيقة لقد توصل المنظرون الإجرائيون إلى تسليم بوجود المحددات الفطرية التي تؤثر على

إستعدادات التعلم لدى مختلف الأجناس، ولا تزال بحوث التعلم الإجرائي تتطور وقد تتحدى أفكار تشومسكي بشئ جديد مثير.

باندورا والتقليد

يؤكد باندورا على تأثير النماذج، ويقول أن النمذجة لا تعمل دائما خلال عملية تقليد تامة لأن الأطفال ينتجون نطقا جديدا لم يسبق لهم أن سمعوه، على سبيل المثال مبالغة الطفل التنظيمية mans ليست تقليدا تماما، لأن الكبار لا يتكلمون بهذه الطريقة ◆، ومع ذلك فإن باندورا يلفت نظرنا إلى أن النمذجة ما زالت تعمل، والعملية هي واحدة من "النمذجة المجردة" فالأطفال يقلدون القواعد التي يستمعون إليها مثل: أضف s لتكوين الجمع، ويقلدونها بشكل دقيق للغاية، (Bandura,1975,p175)، بعض البحوث المعملية تؤيد موقف باندورا، (Whitehurst etal,1974)، أوضح أن النماذج المعدة بعناية للمبنى المجهول أنتجت المبنى للمجهول في حديث الأطفال، لم ينسخ الأطفال نفس كلمات النموذج لكنهم التقطوا البنية العامة للحديث غير المباشر وكونوا جملا جديدة على نفس النمط.

لم يعلق تشومسكي مباشرة على أقوال باندورا، لكننا نستطيع أن نتصور كيف يمكن أن تكون إجابته في الواقع، قد تبسط النماذج بعض القواعد بوضوح كاف للأطفال ليقلدوها على هذا الأساس، ومع ذلك فإن النماذج لا تقدم للأطفال إلا قدرا محدودا من اللغة وغالبا ما تتصف بالغموض فمثلا إنهم ينتجون عددا غير محدود من الجمل الثابته والتي قد تتفق أولا تتفق مع قاعدة الإعتماد البنائي لكن قليلا من الجمل هو الذي يمكن الطفل من أن يختار بين هذه القواعد، وبالإضافة إلى ذلك فإن معظم كلام الكبار يشجع على الخطأ، وهو ملئ بالأخطاء والإنزلاقات والبدايات المزيفة وغيرها، وهكذا رغم أن الأطفال يلتقطون القواعد من الكلام الذي يسمعونه فإنهم يستطيعون عمل ذلك فعلا لأنهم موجهين باحساس فطري حول ماذا تكون هذه القواعد، وبدلا من التركيز على سلوك النموذج، ينبغي أن ندرس ميكانيزمات العملية عند الطفل.

ولقد توفر قدر كبير من البحوث التي تتحدى وجهة نظر تشومسكي حول نوعية الحديث الذي يسمعه الطفل، (Snow,1979;Saroufe and Cooper,1988,p.279)، فرغم أن الحديث بين الكبار قد يكون مليئا بالأخطاء، إلا أن الكبار عندما يتحدثون إلى الصغار فإنهم يكلمونهم بطريقة بسيطة وواضحة وملتزمة بالقواعد، مثل هذا الحديث يسمى "Motherese" ويصوره التسجيل التالي:

◆ من المقنع أن المبالغات التنظيمية هي تقليد تام لكلام الأطفال الآخرين، لكنه غير محتمل، لأن المبالغات التنظيمية تحدث لجميع الأطفال بما في ذلك طفل الثانية وحديثي الولادة الذين يعتبر آباؤهم نماذجهم اللغوية، (Slobin,1979,p.94).

Adam: See truck,Mommy. See truck.

Mother: Did you see the truck?

Adam: No I see truck

Mother: No,you didn't see it? There goes one

Adam: There go one

Mother: Yes, there goes one

Adam: See a truck. See truck,Mommy. See truck. put truck,Mommy

Mother:Put the truck where?

Adam: Put truck window.

Mother: Ithink that one's too large to go in the window

وفيما عدا الجملة الأخيرة فإن كلام الأم مختصر وسليم تماما من حيث القواعد وهو من البساطة بحيث يستطيع الطفل آدم تقليده وهو ما فعله عدا جملة واحدة عندما قال There go one وتتبعته الأم بالتقليد الأوسع قائلة "Yes,There goes one" أي أنها تقلد آدم وتضيف جزئية صغيرة، ربما التقليد الأوسع تدريجيا يقود الطفل نحو صيغ قواعدية جديدة.

إن إكتشاف تصحيح الأمهات أو لغة الأمهات Motherese يشير إلى أن النماذج ربما تكون أبعد تأثيرا مما توقع تشومسكي، ولو أن الكبار قدموا نماذج تتسم بالبساطة والوضوح والصيغ الصحيحة فان الأطفال يمكن أن يتعلموا منهم ومع ذلك فإننا لا نستطيع أن نتوصل إلى نتيجة ثابتة حول تأثير النمذجة حتى الآن، من جانب لأننا لا نعلم إلى أي مدى يعتبر تصحيح الأمهات مؤثرا، الدلائل المعاصرة تشير إلى أن تصحيح الأمهات يمكن أن يسرع ببعض المكتسبات اللغوية ولو قليلا، لكن الأطفال يمكن أن يتعلموا اللغة بدونها، وعلى سبيل المثال لقد وجد أن الكبار في بعض الثقافات مثل Kulali في غينيا الجديدة لا يعتقدون في استخدام الكلام البسيط، ومع ذلك فإن أطفالهم يتعلمون اللغة تقريبا بنفس معدل أطفال الولايات المتحدة الأمريكية، (Sroufe and Cooper,1988,p279)، وبالإضافة إلى ذلك حتى لو أن اللغة المبسطة تسرع بالتعلم اللغوي قليلا فإنه لا زالت في طور التكوين كنقطة للمناقشة، ومن المحتمل أنها لا تزود الأطفال بالمعلومات التي يريدونها ليعرفوا أن كل القواعد ينبغي أن تكون معتمدة بنائيا في العمر الذي يعرفون فيه ذلك. هذه المعرفة كما يقول تشومسكي ربما تكون فطرية كجزء من الأسلوب الطبيعي للعقل في تنظيم الخبرة اللغوية.

وهناك أخيرا نوع آخر من الشواهد يحذرنا من أن نضع كثيرا من التأكيد على تأثير النمذجة فالأطفال أحيانا يكونون أبنية قواعد لا تشبه بالمرة تلك الخاصة بالكبار، وعلى سبيل المثال لاحظنا مبكرا كيف يضع الأطفال مبدئيا (لا) في بداية أو نهاية الجملة وهو شئ لا يتبعه الكبار، آدم فعل ذلك فيما سبق عرضه "No, I see truck" وهكذا يبدو أن الأطفال ليسوا مجرد مقلدين لقواعد الكبار بل إنهم يصوغون قواعدهم الخاصة، ولقد قلل تشومسكي ورفاقه مثل، (Lightfoot,1982,p.184)، من أهمية هذه الأبنية مؤكدين بدلا منها على تطور أو نمو القواعد طبقا للكبار، ومع ذلك فإن هذه الأبنية المتفردة تشير إلى أن الأطفال لا يقلدون فقط قواعد الكبار لكنهم أيضا ينظمون أحاديثهم وفقا لأساليبهم الخاصة.

وباختصار فإن اكتشاف اللغة المبسطة يشير إلى أن النماذج أكثر عونا مما يظن تشومسكي ومع ذلك فإننا لا ينبغي أن نقفز إلى إستنتاج بأن اللغة هي نتاج تأثيرات النمذجة، إذ يبدو ممكنا القول أن الأطفال يمتلكون إحساسا فطريا بالصيغ العامة للقواعد وانهم أحيانا يبنون لغة مختلفة عن تلك التي يقدمها النموذج.

تشومسكي وبياجيه

شن تشومسكي في بداية بحوثه هجوما شديدا على نظرية التعلم وبالتحديد على نظرية سكينر (1959) وبعدها تحول للإهتمام بالفروق بين نظريته ونظرية بياجيه، وقد إلتقى مع بياجيه في سلسلة من المحاورات في عام ١٩٧٥، (Pialelli and Palmarini,1979)، وبالتأكيد هناك أشياء مشتركه كثيرة بين تشومسكي وبياجيه، فكلاهما يتمسك بأن الأطفال لا يتمذجون وفقا للبيئة الخارجية لكنهم تلقائيا يخلقون أبنيتهم المعرفية، ومع ذلك فإن تشومسكي كان أكثر طبيعية من بياجيه.

إعتقد تشومسكي أن اللغة إلى حد كبير مرتبطة بالجينات، فالأطفال يكونون أوتوماتيكيا صيغهم القواعدية حسب أنماطهم الجينية وذلك إذا تعرضوا للإستثارة الصحيحة، في حين أن بياجيه على العكس وضع تأكيدات أقل على الضبط الجيني للنمو، وأوضح وجهة نظره في أن البنى المعرفية تبزغ ببساطة من جهد الطفل الخاص أثناء إحساسه وتعامله مع العالم المحيط به. فرق آخر ظهر بينهما يخص إستقلالية النمو اللغوي، فاللغة بالنسبة لتشومسكي عمل عقلي عالي التخصص وينمو إلى حد كبير مستقلا عن صيغ المعرفة الأخرى (مثلما ينمو القلب مستقلا عن نمو الكبد أو الرئتين) في حين رأى بياجيه وأتباعه على النقيض أن اللغة أكثر إلتصاقا وإرتباطا

بالنمو العقلي المعرفي العام، وعلى سبيل المثال أوضحت، (Sinclair,1971)، أن العلاقات القواعدية الأساسية مثل تتابع الإسم والفعل والمفعول ترتكز فعليا على منجزات مرحلة الذكاء الحسحركي، ففي البداية يفشل الأطفال في التمييز بن أنفسهم وأفعالهم وأغراضهم، ولو أسقطت طفلة كرة فإنها تظن أنها قد ذهبت لأنها لم تعد جزءا من أفعالها الخاصة، وفي نهاية المرحلة الحسحركية يبحث الأطفال عن الأشياء المفقودة مما يتضمن تمييزا بين أنفسهم وأفعالهم والأشياء المتداولة ذاتها، وهكذا تتطور لديهم المتطلبات المعرفية للفصل بين الذات (الاسم) والحدث (الفعل) والشئ ذاته.

بياجيه ذكر أيضا أن اللغة مرتبطة بالمعرفة في فترات أخرى، فقد لا حظ مثلا (1983) أن الأطفال يبدأون في استخدام الكلمات في نفس الوقت تقريبا الذي يبدأون فيه استخدام الرموز غير اللفظية مثل لعب الأدوار لتمثيل الأشياء الغائبة وهكذا يبدو أن اللغة تظهر كجزء من شئ أكثر عمومية هو عملية الترميز (التعبير الرمزي)، وقد قال البياجيون أيضا أن المقدرة على أداء التحويلات اللغوية تتطلب نمو العمليات المحسوسة، وحتى هذا الوقت، فربما لا يكون الأطفال قادرين على فهم تحويلات المبنى للمجهول بشكل كامل لأنها تحتاج عمليات المعكوسيه، وبالمثل فإنهم لا يستطيعون فهم جملة مثل "من السهل على الذئب أن يعض" "The wolf is easy to bite" لأنهم في حالة عكسها سوف يتوصلون إلى شئ مثل "Someone can easily bite the wolf"، (Cromer,1970;Ingram,1975)، أي أن البياجيين يرون ضرورة الوصول إلى العمليات المحسوسة قبل أن يتمكن الطفل من التحويلات اللغوية.

إنتهى البياجيون إلى أن اللغة مرتبطة بالنمو العقلي المعرفي العام وأنها تعتمد على المنجزات المعرفية السابقة، ووجهة النظر هذه لا تتفق إلا بصعوبة شديدة مع تشومسكي ورفاقه حيث يعترف تشومسكي بأن اللغة ترتبط جزئيا بصيغ معرفية أخرى لكنه لا يستطيع الإعتقاد بأن القواعد الصعبة المركبة التي تنمو لدى الأطفال بخصائص محددة مثل الإعتماد البنائي يمكن فهمها بشكل أفضل في ضوء المبادئ المعرفية العامة.

أثناء تقييم الباحثين للحوار بين بياجيه وتشومسكي وجهوا إنتباههم نحو العمر من ٢-٦ حيث إعتقد بياجيه أن هذا الوقت يكون تفكير الطفل أساسا غير منطقي وغير منتظم فلو ظهر في أثناء هذا الوقت إنجازات الطفل اللغوية بالسرعة والفعالية التي أشار بها تشومسكي ورفاقه فإنه يكون من الصعب القول بأن اللغة تقوم بالكامل على المنطق أو أي صيغ معرفية أخرى، النمو اللغوي سوف يبدو مثل نشاط أكثر خصوصية له فترة خاصة ذات سرعة نمائية محددة، وفي نفس الوقت، يبدو من غير المحتمل أن تسفر البحوث بشكل

نهائي عن طلاق بين اللغة والأنشطة المعرفية الأخرى كما يدعي تشومسكي.

التضمينات التربوية

يقول تشومسكي أن الأطفال يتعلمون نظاما قواعديا مكثفا ومعقدا ومتكاملا تقريبا على مسئوليتهم الخاصة وكل ما يحتاجونه هو الإستماع إلى لغة منطوقة، وعندئذ سوف يسيطرون عليها دون أي برنامج تدريبي خاص، ويصدق ذلك على طفل في الجيتو كما يصدق على أحد أطفال ضواحي الطبقة الوسطى، يلتقط الطفل اللغة من الشوارع دون أن يلتفت أحد لما يحرزه من تقدم، وغالبا ما يكتسب الطفل المهاجر لغتين وليس فقط واحدة، (Chomsky,1977,p88)، وطالما أن تشومسكي يعتقد أن الطفل يتعلم اللغة تلقائيا فهو لا يستخدم طرقا تعليمية جديدة، وذلك لا يعني أنه ليس لعملة قيمة عملية إذ أنه يمكن أن يساعد في تغيير إتجاهاتنا ويعمق تقديرنا لعقل الطفل، فالمدرس الذي يضع في إعتباره إنجازات الطفل اللغوية سوف يتحقق من أنه كم يكون سخيفا أن نركز على أخطاء الطفل وعيوب كلامه فمهما كان ما ينقص الطفل فإنه يكون تافها بالمقارنة مع النظام المعقد الذي سيطر عليه، المدرس عند مقابلته لكل تلميذ إبتدائي جديد سوف يفكر "هذا الطفل قد نمى قدرا ملحوظا من البنى اللغوية، وهذا العقل يستحق مني كل إحترام"، فكر مرة واحدة فقط حول أثر مثل هذا الإتجاه.

ورغم عمل تشومسكي وآخرون فإن كثيرين من علماء النفس لا يقبلون إمكانية القول بأن الطفل يتعلم اللغة على مسئوليته فعليا، بل ويعتقدون أن الأمر راجع إلينا في تعليم الأطفال القواعد الصحيحة، على سبيل المثال، باندورا، (1977,p175)، قال أنه ينبغي أن نصحح للطفل مبالغاته التنظيمية مثل "We digged the whole" في حين أن أعمال تشومسكي تقترح شيئا مختلفا، إن ما يفعله الأطفال هو البحث عن القواعد الكامنة، بحث سوف يؤدي عمليا للسيطرة على القواعد المعقدة، ومن الخطأ التدخل في هذه العملية، لأننا عندما نصحح أخطاء الطفل فإننا فقط نسبب لهم الإضطراب ونقلل من ثقتهم، إن أخطاءهم سوف يصححونها في الوقت المناسب وبدلا من أن نصححها لهم فقد يكون الأصح ببساطة هو أن نبدي إعجابنا بتقدمهم لأن إعجابنا وفرحتنا يمكن أن تكون عونا لهم في إجراء أي تصحيح ينبغي عمله.

وبالرغم من ذلك فإن كثيرا من النفسيين والتربويين إستمروا في إستكشاف طرق لتسهيل وتسريع لغة الطفل حتى فيما قبل المدرسة، (Well,1985;Whitehurst etal,1988)، بعض هذه الجهود تضمنت إستخدام التقليد الموسع، وهو شئ طبيعي يؤديه كثير من الآباء، وقد لاحظنا مثلا الطفل آدم عندما قال "There go one"، وأمه عندما أجابته "Yes , there

"goes one" وقد يقلد الأطفال أحيانا توسعات الآباء، (Brown and Bellugi,1964,p.140)، كما أن كثيرا من الآباء يتكلمون للأبناء بهذه الطريقة، وقد يستمتع الأبناء بمثل هذه المحادثات ولكنه ليس من الواضح أن التقليد الموسع يمكن أن يساعد في إكتساب اللغة بشكل رئيسي، (Dale,1972,pp.116-120;Wells,1985;Cole and Cole 1989,p.303)، ولقد شعر بعض المربين أنه من المهم تعليم الأطفال ذوي اللهجات الأخرى الأفروأمريكية الصيغة ، الإنجليزية المقننة (اللغة الفصحى) حيث إفترض هؤلاء المربين أن اللهجات الأفرو - أمريكية أدنى في المستوى من اللغة الإنجليزية، ولكنها ليست كذلك، (Labov,1970;Bart lett,1972)، والنتائج المحتملة لمثل هذا التدريس هو أن يشعر التلميذ الأفرو - أمريكي أنه أقل في الكفاءة وغير منضبط.

في معظم المدارس يصف المدرسون أجزاء الكلام ويرسمون الشجرة المعهودة على السبورة، قبل تشومسكي كنا نعتقد أن هذه الدروس ضرورية، لكن أعماله والآخرين تشير إلى أن الأطفال لديهم بالفعل إلتقاط واضح لكل ما يحاول المدرس شرحه عند عمر السادسة، وبالتأكيد فإن رسم الشجرة يمكن أن يجعل الأطفال أكثر وعيا بلغتهم، وهذه النقطة أكدها فيجوتسكي وطالما أن الشجرة عملية مجردة فإن من المحتمل أن يستفيد منها الأطفال مبدئيا بعد عمر ١١ سنة تقريبا، عندما تظهر القدرة على التفكير المجرد، وقبل هذا العمر فإن رسم الشجرة قد يحير الطفل، وعموما فإن الدرس المستفاد من تشومسكي يتلخص في أنه طالما أن الطفل يسيطر معتمدا على نفسه على نظام مركب من القواعد اللغوية فإننا ينبغي أن نحترم جهوده المستقلة، إنها جراءة غير محببة (وقاحة) منا أن نحاول تكوين بنية ما يتعلمه الطفل ومن المحتمل ألا تسفر محاولاتنا هذه إلا عن فقدان الطفل الثقة في إمكاناته، في حين أنه من الأفضل التحدث للأطفال في أساليب يجدونها محببة، ليس من الضروري فعل أي شئ يقلل من ثقتهم أو ينتقص من قيمة إنجازاتهم الضخمة.

التقويم

من الجدير بالملاحظة أن تشومسكي هو لغوي وربما يكون فيلسوفا أكثر منه عالم نفس وأنه قد أثار الكثير من البحوث النفسية التي جاءت إستجابة لأفكاره الهامة، لقد ركزنا على الدراسات الوصفية لظهور قواعد اللغة لدى الأطفال ، لكن في نفس الوقت أثارت أفكار تشومسكي توجها آخر في البحث حيث إكتشف بعض الباحثين إمكانية وجود أساس بيولوجي لفترة حاسمة في تعلم اللغة فما أن يصل المخ إلى درجة معينة من النضج - ربما عند بداية البلوغ - قد يكون من الصعب تماما على الأطفال أن يكتسبوا اللغة بما يشبه سهولة إكتسابهم لها قبل ذلك الوقت، وهذا قد يفسر مثلا لماذا

يمكن أن يتعلم الطفل الأصم لغة الإشارات بسهولة إذا تلقى تعليما قبل ذلك الوقت، وبالمثل يبدو أن الأطفال يمكنهم تعلم مجالات لغة ثانية بسهولة أكثر قبل البلوغ. أيضا بالنسبة للطفل المصاب بتلف في مراكز اللغة في المخ، فإن المخ يكون قادرا على التعويض إذا كان التلف قد حدث قبل أن تتكون الدوائر المحيطة وقبل أن تنتهي الفترة الحاسمة، هناك حاجة لتعلم الكثير حول هذه الأمور، بما في ذلك العمر الذي تنتهي فيه الفترة الحاسمة (وهي تنتهي قبل البلوغ) لكننا نستطيع أن نرى كيف أثارت نظرية تشومسكي القوية بيولوجيا بحوثا جديدة، (Krashen,1975;Gleitman and Gleitman,1986b;Pinker,89).

النقد الذي يمكن أن نوجهه لتشومسكي يأتي مبدئيا من منظور نمائي، أولا طور تشومسكي نوع من إحياء التخليقية، إن تعليقاته حول البزوغ الفوري للقواعد الناضجة تجعلها تبدو كما لو كان الأطفال كبارا ناضجين فيما يتعلق باللغة، أيضا أثار تشومسكي البحوث التي تتجه للبحث عن أبنية لغة الكبار في لغة الأطفال، أنها – طبقا لروسو "تبحث عن الرجل في الطفل دون إعتبار لمن يكون الطفل قبل أن يصبح رجلا"، ومن منظور نمائي بحت فلا بد من أن نوجه كثيرا من الإلتفات لإمكانية أن تكون لغة الأطفال مثل أفكارهم لها نوعية خاصة بهم ولو في بعض الأحيان.

النقد النمائي الثاني وجهه ويرنر حيث يزعم تشومسكي أن القواعد اللغوية يمكن أن تدرس منعزلة عن باقي العمليات النفسية، وهو يشير بذلك إلى الطريقة العلمية التي يمكن أن تتقدم دراسة اللغة خلالها مثلما يدرس البيولوجيون الأعضاء، مثل القلب أو الرئتين منفصلين عن بعضهما البعض، (1983,p.35)، ومع ذلك فإن البيولوجين يعترفون أن الأعضاء والأنظمة تتمايز من خلال كل أكثر عمومية وبدائية، وقد يكون ذلك صحيحا أيضا بالنسبة للغة الكلام الأولى للطفل على سبيل المثال قد يصعب تصنيفة سواء في ضوء تركيبه أو أفعاله لأن هذين النظامين ما زالا غير متمايزين، (Hass,1975)، وهكذا فإنه بينما لا يوافق البعض مع بياجيه الذي يدعي أن اللغة تقوم على خبرات حركية وعلى المنجزات المعرفية، فإن البعض يجد أنه لازالت هناك إرتباطات أولية بين اللغة والأفعال والمشاعر والمدركات.

ورغم أن هذه الإنتقادات قد لا تصمد طويلا، فإن الإنسان ليعجب للإستثارة والجهد الذي ولدته أعمال تشومسكي. لقد أشار قليل من الكتاب في السابق مثل مونتسوري إلى أن النمو اللغوي يستحق دراسة خاصة لأن الأطفال يسيطرون على كثير من القواعد الصعبة بسرعة، لكن ليس قبل تشومسكي، حتي بدأ تحديد طبيعة هذه القواعد التي ينبغي أن نتولاها بالبحث.



الفصل السابع عشر

الخاتمة

علم النفس الإنساني ونظريات النمو

علم النفس الإنساني:خلفية نظرية

تناقش في هذا الفصل الختامي ظهور علم النفس الإنساني، ونوضح مشاركة منظري النمو للإنسانين إهتماماتهم. وعلم النفس الإنساني ليس إلا تعبير حديث عن توجه عقلي قديم، توجه له جذوره في الفلسفات القديمة على مستوى العالم، وليس هناك في الحقيقة مجموعة معتقدات إنسانية واحدة متفق عليها، حيث إتخذ التوجه الإنساني صيغا مختلفة في عصور تاريخية مختلفة، وإرتبط ظهورها بشعور الناس بأن هناك نظاما أو سلطة سياسية أو أخلاقية أو دينية تحاول أن تقلل من كرامة الإنسان ووحدته، (Howton,1961;Fromm,1967)، في الكتابات الإنسانية المبكرة جدا والتي كانت موجهة نحو المعتقدات الدينية، إعترض كتاب القرن ١٦ مثل ديدروس إراسموس وسيرتوماس مور على أن الكنيسة تطالب الناس غالبا بالطاعة العمياء للأوامر الدينية وهكذا يهدرون كرامتهم ويحرمونهم من حرية التفكير لأنفسهم وبالإضافة إلى ذلك فإن الكنيسة غالبا ما تحرض المسيحيين ضد غير المسيحيين في الوقت الذي يفترض فيه أن تدفعهم إلى التعاضد والأخوة (de Santiallana,1956,pp.27-30,92-95).

إزدهر علم النفس الإنساني بشكل واسع خلال عصر التنوير في القرن ١٨، عندما أثارت كتابة لوك مثل هذا الوتر الحساس، قبل لوك غالبا ما إعتبرت السلطات الدينية والسياسية أن الناس أشرار بطبيعتهم وهم في حاجة إلى كبح جماحهم، لكن لو أن موقف لوك صحيح – أي لو كان الناس نتيجة للبيئة التي يعيشونها فقط – فما كان علينا إلا أن نغير البيئة لنعدلهم ولاحاجة لنا بكبحهم الذي يصبح عندئذ غير ضروري، وبالإضافة إلى ذلك فإن الفروق لو أنها ليست طبيعية وأنها ناتجة عن الظروف البيئية المحيطة فإننا نستطيع التخلص منها أيضا.

لقد كانت روح التنوير شديدة التفاؤل وبدا أن تقدما غير محدود للإنسان يمكن أن يحدث، ولتحقيق أكبر تقدم ممكن نظر لوك وفولتير وآخرون إلى العلم حيث إعتقدوا أن الأسلوب العلمي والعقل المتفتح والتحقق الدقيق من الفروض خلال الشواهد العملية الإمبريقية يمكن أن ينتج عنها معرفة أفضل للجميع، (Berlin,1956,pp.11-29)، ولقد

إستمر تأثير ودور معتقدات عصر التنوير وبيئته على التفكير الإنساني، ومع ذلك فإنه لا يوجد مجموعة واحدة من المعتقدات أو الآراء التي تدعي الإنتماء التام للتوجه الإنساني، في الحقيقة، في علم النفس المعاصر، الربط بين العلم والبيئية أخذت صورة مثلت صدمة للكثيرين لأنها في نظرهم شديدة الضيق والجمود مما أدى إلى ثورة إنسانية جديدة.

التوجه العلمي الحديث في علم النفس

ظهر الإتجاه العلمي الحديث في علم النفس من إعجاب شديد بانجازات علوم الفيزياء والكيمياء وعلوم طبيعية أخرى، حيث شعر كثير من النفسانيين أن علم النفس يمكنه فقط أن يتبع هذه النماذج العلمية وأنه يمكنه أن يحقق من خلالها الكثير، مفترضين أن علم النفس مثله مثل الفيزياء لا بد وأن يكافح من أجل القياس الكمي الموضوعي ومن أجل عزل المتغيرات ومن أجل التوصل إلى القوانين المجردة. في البداية وعند نهايات القرن ١٩ قاد فونت Wundt ورفاقه علم النفس الحديث، حيث حاولوا تحليل وعي الإنسان إلى عناصره الأولية، مثلما حدث في تحليل الفيزياء والكيمياء للمادة، هذه الجهود ظهرت كما لو كانت لا تؤدي إلا إلى طريق مسدود، وفي العقد الثاني من القرن العشرين تولى مسئولية التوجه العلمي مجموعة أخرى هي مجموعة السلوكيين، والسلوكيون - كما سبق أن رأينا - كانوا يسعون إلى أن نحدد أنفسنا من خلال قياس السلوك الظاهر والطريقة التي يتم بها التحكم فيه خلال المثيرات القابلة للملاحظة في البيئة الخارجية، أما العالم الداخلي للأفكار والمشاعر والتخيلات فإنه ليس لها إلا مكان محدود في علم النفس الحديث، ولقد حاول كثير من السلوكيين أن يروا أنفسهم من خلال التوجه الإنساني وحاولوا تطوير فنيات علمية لتحسين حياة الإنسان كثيرا، كما إستخدم المجربون فنيات تعديل السلوك للتخلص من المخاوف وإعتلال المزاج ومشكلات أخرى، كما أنهم إبتكروا طرقا تعليمية جديدة، وكان إعتقاد السلوكيين مثلهم مثل أسلافهم من عصر التنوير هو أن المدخل العلمي البيئي سوف يحقق تقدما كبيرا للإنسان.

الثورة الإنسانية في علم النفس

في البداية، كان هناك بعض النفسانيين الذين لديهم معلومات مغلوطة حول التوجه السلوكي كفرع في علم النفس، وخلال النصف الأول من هذا القرن، إتفق جوردون إلبورت وكارل روجرز وابرهام ماسلو وآخرين على أن السلوكيين مهما كانوا يستحقون

فإنهم يقدمون لنا صورة ذات بعد واحد، مغرقة في النظرة الأحادية للإنسان وللطبيعة الإنسانية، فالبشر لا يتكونون – كما يدعون – فقط من الإستجابات الظاهرة، كما لا يحكم سلوكهم بالكامل مثيرات البيئة الخارجية، لا بد أن الإنسان ينمو ويفكر ويحلم ويبدع ويعمل أشياء أخرى كثيرة يكون من خلالها خبرته الإنسانية، السلوكيون وآخرون منجذبون للعلوم الطبيعية، يتجاهلون أغلب مجالات الحياة التي تحقق الوحدة للإنسان وتمنحه الكرامة. والإنسانيون لم يعترضوا مطلقا على البحوث العلمية لكنهم يدعون لأن يكون علم النفس موجها لخبرات الإنسان بالكامل وليس فقط للمحكات التي يمكن قياسها والتي تخضع للضبط البيئي، ولبعض الوقت ذهبت صيحات هؤلاء الإنسانيين في الهواء حيث كانت آراؤهم بعيدة عن التيار العام في علم النفس في الولايات المتحدة الأمريكية، لكن كتاباتهم بدأت تجتذب مزيدا من الإهتمام في الخمسينات وبدأ مولد حركة إنسانية في علم النفس (Misiak and Sexton,1973,pp.108-109).

ولقد ربطت دعوة الإنسانيين للإهتمام بالخبرات الداخلية بينهم وبين الحركة الوجودية والظاهرياتية ، مع الوجوديين إلتقط الإنسانيون أن للإنسان أولوية على أي نظام علمي مجرد، ومع الظاهرياتين أشار الإنسانيون إلى حاجتنا للتخلي عن أساليبنا المعتاده في تصنيف الناس حسب المظهر الخارجي وبدلا منه علينا أن نتفهم كيف يشعر هؤلاء الناس في داخلهم بالعالم من حولهم. وإذا كان علم النفس الإنساني قد تطور كرد فعل للمداخل ذات التوجه السلوكي فإن العلاقة بين علم النفس الإنساني والفرع الرئيسي الثاني في علم النفس كانت أكثر إثارة للجدل. لقد قدر كثير من أنصار علم النفس الإنساني محاولات التحليل النفسي لإكتشاف العالم الداخلي في أعمق مستوياته، ومع ذلك فقد شعر الإنسانيون أن التحليليين كانوا متشائمين جدا حول إمكانات الإنسان في النمو وفي الإختيار الحر، فبينما رأي السلوكيون أن الإنسان خاضع في سلوكه لتحكم العوامل البيئية بشكل شامل فإن التحليليين رأوه وقد سيطرت عليه قوى غير عاقلة أو غير منطقية في عقله الباطن، وربما رأي الإنسانيون أن التحليليين أو نظرية التحليل النفسي قد تأثرت كثيرا بدراسة الحالات المرضية وبالإضطرابات الإنفعالية المتزايدة، في حين رأى الإنسانيون الإنسان كمخلوق مبدع وقادر على النمو وتحقيق الذات، (Maslow,1962,pp.189-197)، الحركة الإنسانية الجديدة في علم النفس – إذن – ترى نفسها متباعدة عن القوتين المسيطرتين على علم النفس، السلوكية العلمية، التحليل النفسي، ولهذا يسمى الإنسانيون حركتهم أحيانا باسم القوة الثالثة ولكي نأخذ فكرة أوضح عن علم النفس الإنساني سوف نرجع لبعض

أفكار عالم ينظر إلية باعتباره الأب الروحي لعلم النفس الإنساني الحديث وهو ابراهام ماسلو.

ماسلو: مقدمة بيوجرافية

ولد ماسلو (١٩٠٨–١٩٧٠) في بروكلين بنيويورك لأب روسي مهاجر فقير، وكان طفلا خجولا غير سعيد ورغم حبه لمدرسته الثانوية إلا أنه واجه متاعب تكيف في كليته، كلية نيويورك في جامعة كورنيل وحصل على درجة البكالوريوس من جامعة وسكنس حيث واصل دراساته العليا في علم النفس، وبدأ ماسلو أعماله تقريبا في قلب التيار العلمي، وحصل على تدريب تجريبي صارم ودقيق على يد كل من ثورنديك وهارلو، كما كتب كتابا ذا مستوى عن علم نفس الشواذ، (Wilson,1972,pp.115-134)، ويقول ماسلو ان أعماله في البداية تأثرت بالسلوكيين، (Misiak and Sexton,11973)، وبشكل مالم يكن يرفضها، لكن ما كان يضايقه هو النظرة الآحادية للسلوكيين لأن للإنسان حياته الداخلية ولديه إمكانات النمو والإبداع والإختيار الحر.

أفكار ماسلو:

كانت خطوة ماسلو الأولى نحو علم النفس الإنساني هي بناؤه لنظرية جديدة في الدافعية (1943)، وطبقا لهذه النظرية فإن هناك ستة أنواع من الحاجات : الحاجات الفسيولوجية، الحاجة للأمن، حاجات الإنتماء، الحاجة إلى الحب، الحاجة إلى تقدير الذات، وفي أعلى مستوى من الحاجات تأتي الحاجة إلى تحقيق الذات. هذه الحاجات مرتبة في نظام هرمي (هيراركي) بحيث يكون إشباع الحاجات الأدنى في الهرم مؤدية بالإنسان للمستوى الأعلى منه، وعلى سبيل المثال، الإنسان الذي لديه حاجة فسيولوجية قوية مثل الجوع لا تتأثر دوافعه إلا قليلا بغيرها، لكنه عندما يشبع حاجة الجوع سوف يتحرك نحو المستوى التالي وهو في هذه الحالة الحاجة للأمن وعند إشباعها يتحرك للمستوى الثالث وهكذا.

لم يكن ماسلو مهتما أو شغوفا في معظم أعماله بالحاجة الأعلى، الحاجة إلى تحقيق الذات، وتحقيق الذات مفهوم مستعار من، (Goldstein,1939)، يشير إلى تحقيق ما لدي الفرد من إمكانات وقدرات ومواهب، ولكي يدرسها، إختبر ماسلو حياة وخبرات الأكثر صحة وإبداعا ممن إستطاع التعامل معهم ودراستهم، وإشتملت عينته على، المعاصرين والمعروفين مثل الأنثروبولوجي روث بندكت والشخصية التاريخية توماس جيفر سون واليانور روزفلت (1954,pp.202-203)، ومفتاح فهم ما وجده ماسلو يتمثل في

أن الشخص المحقق لذاته مقارنه بالآخرين، قد حقق إستقلالية معينة عن المجتمع. معظم الأفراد يكونون مدفوعين بحاجات قوية مثل الإنتماء والحب والإحترام بحيث يكونوا متخوفين من أية أفكار حول نظرة عدم القبول من الآخرين، إنهم يحاولون أن يتناسبوا مع المجتمع وأن يعملوا كل ما من شأنه أن يعطيهم مظهرا مقبولا، أما المحقق لذاته فهو على العكس من ذلك، يكون أقل رسمية، بحيث يبدو أقل خضوعا وتأثرا بالوسط الإجتماعي وأكثر تلقائية وعفوية وتحررا وطبيعية، ورغم أنه نادرا ما يسلك بشكل يخرج عن الإجماع، إلا أنه غالبا ما يعتبر هذا الإجماع مستهجنا ولا يستحق المبالاة وبدلا من ذلك فإنه يكون مدفوعا بشكل أولي بمتطلبات نموه الداخلي، نمو قدراته وبرسالته في الحياة، (1954,pp.223-228)، ولأن المحقق لذاته قد إكتسب إستقلالية معينة من ثقافته، فإنه ليس مقيدا للصيغ المتفق عليها أو المجردة أو النمطية، فعندما يذهب معظم الناس إلى المتحف مثلا، فإنهم يقرأون اسم الفنان على اللوحة ثم يحكمون على العمل بناء على التقدير المتفق عليه. أما المحقق لذاته فهو على العكس يدرك الأشياء بطزاجة وبراءة أكثر وكما هي في الواقع، إنه ينظر عادة إلى أي رسم، أي شجرة أو طائر أو طفل رضيع كما لوكان يراه لأول مرة ويستطيع أن يجد جمالا خرافيا عندما لا يرى الآخرون إلا شيئا طبيعيا، (Maslow,1966,p.88)، في الحقيقة إنه يبدو كما لو كان إسترد الإبداع، المدخل الحر الذي يتصف به الطفل الصغير، وهو مثل هذا الطفل الصغير يكون إتجاهه غالبا" ملهوفا، مسحورا، مندهشا، مفتونا" (1966,p.100)◆ ومن سود الحظ أن معظم هؤلاء الأطفال يفقدون هذا المدخل خلال تعرضهم للتطبيع الإجتماعي.

بمعنى من المعاني، إذن فإن المحققين لذواتهم هم ظاهرياتيين جيدين، إنهم يستطيعون رفض أو الذهاب لأبعد مما هو متفق عليه في مجال أساليب تنظيم الخبرة، ماسلو أيضا حبذ مدخلهم الذي شبهه بالطاوية (أحد الأديان الرئيسية الثلاثة في الصين) والذي يقوم على تقديرهم للأشياء دون التدخل فيها أو محاولة توجيهها والتحكم فيها، (1962,p.86)، وقال إن علماء النفس يمكنهم تعلم الكثير من المدخل الظاهرياتي والمدخل الطاوي الذي يأخذ به المحققون لذواتهم، بدلا من جعل الناس يخضعون لتصورات نظرية وإجراء التجارب عليهم، على علماء النفس أولا وببساطة أن

◆ عندما يكون هذا الإدراك مكثفا فإنه يمكن تسميته بالخبرة القمة، وقد تظهر الخبرة القمة خلال أي نشاط وليس فقط عند ملاحظة الطبيعة، بل خلال العمل أو الإنتاج الفني أو الحب أو الرياضة، وفي خلال الخبرة القمة يفقد الناس ذواتهم في الموقف وتبدو الأشياء متساوية دون جهد أو عناء وعندئذ يكون الفرد في قمة قوته (Maslow,1962,Chs.6,7).

يلاحظوا الناس ويستمعوا لهم بعقل مفتوح، فإذا فعلوا ذلك سوف تكون لديهم فرصة الإكتشاف الجديد.

راجع ماسلو أفكاره عبر سنين ولم يكن باستمرار منتظما فيها، لكن بصفة عامة يمكن التعبير عن موقفه النهائي على النحو التالي:

١- يمتلك البشر طبيعةبيولوجية أساسية تشتمل على الحاجات التي تدفعهم للنمو وتحقيق الذات (1962,p.190;1971,p.25).

٢- هذا الجوهر الداخلي يختلف إلى حد كبير ويتماثل إلى حد كبير فلكل منا ميوله ونوازعه وحالته المزاجية وقدراته الخاصة (1962,p.191).

٣- جوهرنا الداخلي هو قوة إيجابية تضغط من أجل التحقيق التام للإنسانية مثلما تطمح حبة البلوط في أن تصبح شجرة بلوط، ومن المهم أن نعرف أن طبيعتنا وليس الظروف البيئية هي التي تلعب الدور الأساسي، فالبيئة كالشمس والطعام والماء تزهر النمو لكنها ليست البذرة، والممارسات الإجتماعية والتربوية لا ينبغي أن تقيم في ضوء مدى كفاءتها في التحكم في الطفل أو جعله متوافقا ولكن في مدى نجاحها في مساعدة وإزدهار إمكانات الطفل الداخلية ونموه (1962,pp.161-162;211-212).

٤- طبيعتنا الداخلية ليست قوية مثل الغرائز في الحيوانات، بل إنها هشه، رقيقة، بل وضعيفة في كثير من الجوانب ومن السهل إغراقها بالتعلم والتوقعات الثقافية والخوف لعدم التقبل وغيرها (1962,p.191).

٥- إن قمع وكبت طبيعتنا الداخلية يحدث غالبا خلال الطفولة، في البداية يكون لدى الأطفال رؤية أو نوع من التعقل بالنسبة لمختلف الأمور بما في ذلك تناول الغذاء وكمية النوم والإستعداد للتدريب على الإخراج والسعي لبدء الوقوف والمشي كما يعملون في حيوية لإكتشاف البيئة مركزين على أشياء خاصة تبعث فيهم السرور، إن مشاعرهم الخاصة ودوافعهم الداخلية توجههم نحو النمو الصحيح، ومع ذلك فإن القائمين على التطبيع الإجتماعي غالبا ما يفتقدون إحترام رغبات الأطفال ويحاولون توجيههم وتعليمهم أشياء وينتقدونهم ويصححون لهم الأخطاء ويجعلونهم يصلون للإجابات الصحيحة وبالتالي يفقد الأطفال الثقة في أنفسهم وفي حواسهم ويبدأون في الإعتماد على آراء الآخرين (1962,pp.49-55;198-199).

٦- رغم أن جوهرنا الداخلي بدوافعه لتحقيق الذات ضعيف، إلا أنه لا يختفي بالكامل حتى عند الكبر، إنه يقاوم تحت الأرض، في العقل الباطن، ويوجه لنا الرسائل بصوت داخلي منتظرا الإستماع إليه، والإشارات الداخلية ربما تقود الجهاز العصبي للكبار نحو إمكانيات مدفونة وإحتمالات غير متحققة، إن هذا الجوهر عبارة عن ضغط يسمى "إرادة السواء" وهذا الدفع هو الأساس في كل علاج نفسي ناجح (1962,pp.192-193).

٧- هناك قلة من الناس "المحققين لذواتهم" الذين إستمروا في الإستجابة بعمق لطبيعتهم الداخلية ودوافعهم نحو النمو، هؤلاء الناس أقل خضوعا وتأثرا بالضغوط الثقافية وحافظوا على إمكاناتهم في النظر إلى العالم بعفوية وطزاجة وطفولة (1962,pp.207-208).

علماء نفس النمو كعلماء نفس إنسانيين

إذا كانت أفكار ماسلو تبدو مألوفة - وهي كذلك بالفعل - فلأن ماسلو والإنسانيين المعاصرين قد إتجهوا، دون أن يلتفت الكثيرون، إلى الإتجاه النمائي، حيث مازال علماء نفس النمو منذ روسو منشغلين بنفس المشكلة التي إنشغل بها ماسلو، وهي أن الأطفال عند تعرضهم لعملية التطبيع الإجتماعي يتركون الإعتماد على خبراتهم الذاتية وأحكامهم الخاصة ويصبحون كثيري الإعتماد على ما هو متفق عليه من آراء الآخرين، وهكذا فإن النمائين مثلهم مثل الإنسانيين يبحثون عن القوى الداخلية التي يمكن أن توجه الفرد نحو نمو أكثر صحة وإستقلالية.

قوى النمو الداخلية

حينما يتكلم ماسلو عن جوهر بيولوجي يوجه النمو الصحيح، فإن النمائيين يشيرون إلى النضج والنضج عبارة عن آلية داخلية تدفع الأطفال للبحث عن خبرات معينة في أوقات معينة، وتحت دفع النضج ينظم الأطفال دورة النوم والغذاء ويتعلمون الوقوف والمشي والجري وتتطور لديهم الحاجة للإستقلال، والسيطرة على اللغة، وإكتشاف البيئة المتسعة وهكذا، وطبقا لجيزيل وآخرون فإن الأطفال يتبعون جدولهم الخاص وتوقيتهم الذاتي ويلاحظون بحكمة ظاهرة ما يرغبون فيه وما يستطيعون عمله، وعلى هذا الأساس فبدلا من محاولة صياغتهم وفقا لجداولنا الخاصة وتوجيهاتنا، نستطيع أن نتركهم يقودوننا باختياراتهم كما يقترح ماسلو.

ورغم أنه من الصعب علينا كما يقول أن نثق في الأطفال وفي عملية النمو فإنه يبدو

أننا نواجه صعوبة خاصة في الإعتقاد بأن الأطفال يمكنهم أن يتعلموا بأنفسهم بدون توجيهاتنا وإشرافنا، لكن النمائيين حاولوا أن يظهروا أن ذلك في إستطاعتهم. مونتسوري بصفة خاصة حاولت أن توضح لنا أننا لو لاحظنا الأطفال بعقل مفتوح ولو تابعنا إهتماماتهم العفوية فإنهم سوف يوجهوننا للمهام التي يقبلون على العمل فيها بإستقلالية وبأعلى درجة من التركيز والشعور بالإنجاز وسوف يصبحون مستغرقين في هذه المهام لأنها تشبع حاجاتهم الداخلية لإكمال إمكانات معينة في نقطة معينة من النمو وهكذا لا نكون مضطرين لتحمل مسئولية تعليم الأطفال أو إختيار الأعمال لهم، وبدلا من ذلك علينا أن نثق في نضجهم وما يدفعهم إليه من إستكمال إمكانياتهم بأسلوبهم الخاص. وربما يكون ماسلو قد أشار إلى مونتسوري كمربية إنسانية بمعنى الكلمة بإيمانها العميق في قوى الإبداع الداخلية لدى الأطفال.

وليس كل النمائيين – بطبيعة الحال – طبيعيين مثل جيزيل ومونتسوري، فلقد رأينا بياجيه وكولبرج وأصحاب نظريات النمو العقلي يتشككون في أن النضج البيولوجي يحكم مباشرة مراحل النمو العقلي وبالرغم من ذلك فإن هؤلاء المنظرين ينظرون أيضا إلى أنشطة الأطفال المستقلة أكثر مما ينظرون إلى التدريس الخارجي كمصدر للنمو، فالأطفال من وجهة نظرهم شغوفين من الداخل بالعالم ويتوصلون إلى خبرات جديدة تقودهم لإعادة تنظيم أبنيتهم المعرفية، وهكذا فإن النمائيين المعرفيين أيضا يشاركون في الإعتقاد الإنساني بالإمكانات الداخلية للتعلم الموجه ذاتيا ومن المثير للإلتفات إن وجهة نظر ماسلو حول المراهقة تأثرت أيضا بنظريات النمو المبكرة خاصة عند يونج، ولقد أشار ماسلو إلى كيف أن البالغ جيد التنشئة الذي ترقد إمكاناته الداخلية لتحقيق الذات ساكنة سوف يستمر في سماع النداء للإلتفات، ولقد إستخدم يونج لغة متطابقة يصف بها أزمة منتصف العمر. قبل منتصف العمر يركز الفرد غالبا على التوافق مع العالم الإجتماعي محاولة منه لأداء أشياء تحقق له المظهر والنجاح الإجتماعي وتنمي تلك الأجزاء من الشخصية التي تتناسب مع هذه الأهداف، ومع ذلك ففي منتصف العمر يفقد النجاح الإجتماعي أهميته وتوجه الأصوات الداخلية من العقل الباطن الفرد للإنتباه للجوانب المهملة وغير المشبعة من الذات ويتحول الفرد بشكل متزايد إلى الداخل واضعا في إعتباره أن إكتشاف الشخصية وما يحيط بها أكثر أهمية من النواحي الإجتماعية الرسمية.

وهكذا فإن منظري النمو مثلهم مثل منظري علم النفس الإنساني حاولوا الكشف عن العوامل الداخلية للنمو التي تقف بعيدا عن ضغوط الحياة الإجتماعية الرسمية وفي نفس

الوقت فإن بعض منظري النمو كانوا أكثر تشاؤما من المنظرين الإنسانيين حول فرض أية تحسينات أساسية قائمة على القوى الداخلية وبخاصة الفرويديين الذين شعروا أن النضج يجلب معه نزعات جنسية وعدوانية جامحة، وعلى هذا الأساس فإن قدرا معقولا من الضبط الإجتماعي سوف يكون ضروريا. ورغم أن إريكسون نظر إلى النضج نظرة إيجابية إلى حد ما أكثر من فرويد، داعيا للإلتفات إلى نضج الإستقلالية والمبادرة والإنجاز وغيرها إلا أنه شعر أن الجوانب الأخري من هذه الصفات مثل الخجل والشك والإحساس بالذنب والشعور بالدونية وغيرها هي أمور لا يمكن تجنبها، فلا يوجد طفل على سبيل المثال يصبح مستقلا بالكامل، لأن المجتمعات تحتاج لأن ينتظم الطفل بدرجة ما فيما حوله، ولا يزال إريكسون يأمل أننا نستطيع أن ننشأ الأطفال مزودين بالاستقلالية والمبادرة وكل الفعاليات الممكنة.

فضلا عن ذلك فإن العلاج النفسي الفرويدي يعتمد بشدة على قوى النمو ولنتذكر عندما سأل فرويد أحد المعالجين النفسيين: هل حقا يستطيع العلاج، وعندما أجاب المعالج بالنفي وأن ما يفعله هو إزاحة بعض العقبات أمام النمو مثلما يحرك البستاني بعض الحشائش والأعشاب قال فرويد أنهما يفهم كل منهما الآخر، إن إعتماد التحليل النفسي على عمليات النمو الداخلية واضح تماما في مدرسة بتلهايم الذي لم يحاول أن يجعل الأطفال المضطربين يسلكون بشكل طبيعي لكنه حاول أن يوفر لهم شروطا معينة مثل الحب والتقبل والتعاطف مما مكنهم من الشعور بالأمن ودفعهم لأخذ خطوات على طريق النمو بمعرفتهم، والطبيب يعالج المريض أساسا بهذا الأسلوب فهو لا يلئم جرحا، لكنه ينظف ويخيط الجرح والباقي على الطبيعة، وأي علاج سواء في الطب أو في العلاج النفسي يعتمد جزئيا على قوى تعمل من أجل الصحة وهو أمر خارج سيطرة الطبيب، الطبيب يضع ثقته في القوى التي تعمل من أجل الصحة، وهكذا فإن النمائيين مثل الإنسانيين حاولوا الكشف عن طبيعة قوى النمو الداخلية وأن يكرسوا طرقا تعليمية وعلاجية قائمة على أساسها، وإلى حد ما فإن منظري النمو قد عملوا من أجل تحقيق هذه المهام منذ فترة طويلة قبل ظهور الحركة الإنسانية الجديدة في علم النفس.

الرومانسية

يطلق اسم الرومانسية (الرومانتيكية) عادة على النظريات التي تبالغ في الإشادة بأثر الطبيعة والعوامل البيولوجية في مواجهة العوامل الإجتماعية، وبهذا المعنى يعتبر ماسلو وروسو وغيرهم من أنصار نظريات النضج رومانتكيين بدرجة كبيرة، بل غالبا ما ينتقد روسو بإعتباره أصل الفكر الرومانسي.

وهناك جانب آخر في الرومانسية يتمثل في الشغف بالماضي، هذه الجاذبية كانت واضحة تماما عند ماسلو، حيث نظر إلى طفولته عندما كان أكثر تأثرا بدوافعه ونوازعه الطبيعية، وحيث كان يمتلك نظرة أكثر عفوية وإبداعا، وكأطفال –حسبما يقول– ندرك العالم بشكل أكثر طزاجة ومباشرة وخيالا مما نفعل بشكل روتيني كبالغين تم تطبيعهم إجتماعيا، ولقد إعترف ماسلو بقيمة فكر البالغ الناضج لكنه أيضا شعر بحاجتنا لأن نتعلم كيف نرتد ولو مؤقتا إلى صيغ خبرات أكثر طفولة.

نظر روسو أيضا إلى الماضي برومانسية وقال إننا كنا أكثر سعادة وأكثر إستقلالية كالبدائيين ورأى في الطفولة إمكانات السعادة والبراءة حيث نعيش في إقتراب وإنسجام مع الطبيعة.

وفي نظريات النمو الحديثة ربما يكون شاختل Schachtel هو الأكثر رومانسية نظرا لما أظهره من تناقض بين خبرات الطفولة الحسية الفنية المفعمة بالفضول وحب الإستطلاع وبين الأفكار النمطية المتفق عليها لدى الكبار. لكن لاروسو ولا شاختل حدد لنا بوضوح الأساليب التي يمكن أن نسترد بواسطتها نحن الكبار الخبرات ذات الصيغ الطفولية، والحقيقة أن من يرجع إليه فضل هذا المفهوم هو ويرنر الذي إقترح علينا أن ننهمك باستمرار في عملية أسماها التصغير الجيني microgenesis حيث نبدأ كل فكرة جديدة أو إدراك جديد من مستوياته الأولية قبل التحرك إلى معرفة أكثر تقدما وبهذا الشكل تصبح الصيغ الأولية في متناولنا باستمرار. ومن الطبيعي كما لاحظ ويرنر أننا لا ننشغل في تصوراتنا االأولية بطريقة كاملة لكننا نفعل ذلك عندما نكون في حالة إبداع، عندما نكون حقا جديدين ففي هذه اللحظات تصبح إنطباعاتنا على وجه الخصوص غنية وحسية وذات نوعية تخيلية، وبطبيعة الحال فإن التفكير الإبداعي لا يتوقف عند هذه الصور، إنه يتقدم خطوة ليصوغ هذه الصور ويبينها، وبالرغم من ذلك فإن ويرنر قد أكد على أن الإبداع يبدأ باستجابية للصيغ المبكرة من الخبرة وقد شاركه في وجهة نظره هذه بعض منظري التحليل النفسي عندما تحدثوا عن "النكوص لخدمة الأنا".

ينبغي أن نلاحظ أنه ليس كل النمائيين كانوا رومانسين، فالنمائيين من أصحاب نظريات النمو العقلي المعرفي على وجه الخصوص كانوا عموما أقل تأثرا بالسمات المميزة للتفكير ذو الصيغة الطفولية، وقد لاحظ بياجيه أننا نستمر في إستخدام الذكاء الحسحركي والعمليات العقلية لكنه لم ير شيئا خاصا في التفكير التخيلي عند طفل ما قبل العمليات ولم يشر مطلقا إلى نكوص المبدعين إلى هذه المرحلة. وبالمثل لم يظهر

على كولبرج أي تأثر بمفهوم النكوص ومن وجهة نظره فإن مراحل النمو الأخلاقي عكست ببساطة زيادة مستويات النمو المعرفي، ولذا فإنه ليس هناك مجال للنكوص للمراحل المبكرة. إذن فليس كل النمائيين قد وضعوا مرتبة مميزة لصيغ التفكير الطفولية، لكن كل النمائيين بالتأكيد قد إتفقوا على أن التفكير في الطفولة له صفات نوعية فريدة، لكن دون أن يفتن كل النمائيين بهذه الخصائص لدرجة دعوتنا لإستعادتها ورغم ذلك فلا يزال هناك جذب رومانسي للطفولة يعبر عن نغمة تجري خلال تيار علم النفس الإنساني ونظرية النمو.

علم الظواهر

أحد المكونات المركزية في علم النفس الإنساني الحديث هو التوجه إلى الظواهر، هذا التوجه يشتمل على ما يمكن أن يسمى "تعليق بالظواهر" حيث يحاول الفرد أن يعلق ما لديه من مفاهيم نظرية مسبقة وما عنده من تصنيفات معتاده وأن يرى الأشياء والأفراد بشكل طازج ومفتوح بقد الإمكان، أن يراهم كما هم في الواقع، هذا المدخل - كما - رأينا - كان نقطة البداية في فلسفة روسو النمائية، حيث قال أن للأطفال طريقتهم الخاصة في الرؤية والتفكير والتخيل والشعور وأننا لا نعلم عنها شيئا ومع ذلك علينا أن نمسك عن إستغلال الأطفال وفقا لأفكارنا وأن نأخذ الوقت الكافي لنلاحظهم ببساطة وأن نستمع إليهم وأن نتركهم يكشفون عن خصائصهم الفريدة لنا. بعد ذلك أكد بياجيه ومونتسوري على نفس المعنى، كما يمكن أن يقال أن الإيثولوجيين أيضا إستخدموا التعليق الظاهر باتي، إذ أن الإيثولوجي قبل أن يكون أي فرض أو يبني أي نظرية فإنه يحاول ببساطة أن يتعلم وأن يصف أكثر ما يستطيع حول جنس معين كلما أمكن، ولكي يحقق ذلك فإنه يعتقد أنه ينبغي ملاحظة الحيوانات في مكانها الطبيعي وليس في المعامل. وبالنسبة لعلم النفس فإن الظاهرياتية تعني خطوة أخرى فعلماء النفس الظاهرياتيين يعلقون مفاهيمهم السابقة لكي يدخلوا العالم الداخلي الخاص بالآخرين، إنهم يحاولون أن ينفتحوا على الخبرة المباشرة للآخرين، لكي يروا الأشياء بعيونهم.

ولقد كان المنظرون النمائيون أقل إصرارا في إتباع هذه الخطوة الثانية، ولم يكن هناك سوى شاختل والمحللين النفسين الذين عملوا بجد ليتعلموا عن العالم الداخلي للأطفال، حاول شاختل أن يتوصل إلى إستبصار حول صيغ الطفل الفريدة في الإدراك، كما كان المحلل النفساني بتلهايم دائم التساؤل "كيف يبدو العالم في نظر الطفل وكيف يشعر به"، ومع ذلك فقد كان هناك كتاب آخرون غير مهتمين في إدراك العالم من

خلال عيون الأطفال ومثلا آرادنا جيزيل أن ننفتح على إحتياجات الأطفال وإهتماماتهم لكنه في البداية كان يلاحظ سلوكهم الحركي الخارجي، ويرنر قدم لنا إستبصارات حول كيف يبدو العالم في نظر الطفل وكيف يبدو مليئا بالحياة والمشاعر لكنه في الغالب ناقش الحياة العقلية للطفل من الخارج محللا لها في ضوء مفاهيم مثل التمايز والتكامل، وبالمثل قدم بياجيه إستبصارات ذات قيمة حول خبرات الأطفال الفريدة وكيف تتغير الأشياء طبقا لإدراكها اللحظي وكيف تبدو الأحلام حقيقية وكيف تبدو الأخلاق مفروضة من السلطات وغيرها، لكن بياجيه أيضا إختبر فكر الطفل من الخارج محللا إياه في ضوء البنى المعرفية المنطقية، كما أن الايثولوجيين أيضا نظروا بشكل مبدئي للسلوك من وجهة نظر بياجيه.

إن معرفة كيف يبدو العالم للأطفال – وأيضا للكبار – في مختلف المراحل ليس شيئا من السهل الوصول إليه، فالأطفال الصغار ليس لديهم الكفاية اللفظية ليخبرونا كيف يظهر لهم العالم ولا يستطيع الرضع إخبارنا بأي شئ، وقد تمثل أحد مداخل دراسة هذا الموضوع في تحليل الإهتمامات العفوية وقد أوضحت لنامونتسوري كيف ينتبه صغار الأطفال للتفاصيل الدقيقة ويهتمون بأي شئ في المكان وهذه الملاحظات تعطينا مفتاحين لفهم إدراك الطفل للعالم، حيث يبدو أن الأطفال يدركون حياة لاندركها ويهتمون على وجه الخصوص بأشياء مثل السيارات والكرات والبالونات التي يضفون عليها بقليل من الخيال صفات إنسانية، وقد يكون مهما أن نسجل أي مجال في البيئة التي يجدها الطفل مهمة بالنسبة له بشكل فريد، ولبناء مثل هذه الدراسات ينبغي أن نتتبع Martha Muchow (نوقشت في الفصل الخامس) التي لاحظت أن الأطفال في مختلف المراحل يستجيبون بشكل نمطي لمواقف في بيئاتهم الخاصة، وبملاحظة الأشياء التي يجدها الأطفال مثيرة لهم على وجه الخصوص والأشياء التي يتجاهلونها يمكن أن نبدأ في تكوين صورة عن كيف يظهر العالم في نظر الطفل في مختلف مراحل الحياة.

عموميات

ريما لاحظ القراء الذين تعلموا شيئا عن علم نفس النمو أن هذا الكتاب قد أهمل أو قفز على بعض المجالات، فعلى سبيل المثال لم نذكر إلا النادر عن الفروق بين الأطفال والكبار في إختبارات الذكاء وكذلك موضوعات أخرى لم يتم تغطيتها إلا قليلا مثل الفروق الثقافية ونمو الشخصية والفروق الجنسية. إن الفروق المتعددة بين الأفراد والتي هي نتاج جزئي للعوامل البيئية لها أهميتها الكبيرة، وإذا كنا حقا بصدد مواجهة عدم المساواة الإجتماعية المصطنعة فإننا نحتاج لمعرفة كيف تكونت هذه الفروق، ومع

ذلك فإن هذه الفروق لم تحظ باهتمام النمائيين وبدلا من التركيز عليها نجدهم يبحثون عن قوي النمو وتتابعه العام لدى كل الأفراد، وهذا ما لا يعكس إلا توجها أخلاقيا مثلما قال تشومسكي، (1975,pp.130-133)، إن النمائيين مثلهم مثل الإنسانيين يحاولون أن يوضحوا أننا متشابهون في أعمق المستويات، و النمائيون يخجلون ويشيحون بوجوههم بعيدا عن المجالات التي تهتم بإختلاف فرد أو كونه أحسن من الآخرين ويركزون بدلا من ذلك حول ما أسماه ماسلو "الأخوة البيولوجية"، (1962,p.185)، إنهم يريدون القول أننا في الأصل لدينا نفس المكتسبات والآمال والمخاوف ونفس النزعات نحو الأمن وتكامل الشخصية، ومن المأمول أن تقدير الكفاح الإيجابي الذي نشارك فيه جميعا يمكن أن يساعد في بناء مجتمع إنساني عالمي.

الملخص

إتخذ تفكير المنظرين الإنسانيين عدة صيغ خلال العقود المتتابعة، ففي خلال عصر التنوير إرتبط تفكير الإنسانيين بوجهة النظر البيئية وبالمشروع العلمي وكان الأمل هو خلق بيئة أحسن مستنده على المعرفة العلمية ويمكن أن توفر حياة أفضل لنا جميعا، وفي علم النفس المعاصر مازال السلوكيون يتبنون أهداف عصر التنوير مما أدي إلى أن اصطدم في السنوات الأخيرة كثير من منظري علم النفس الإنساني بالسلوكية باعتبارها آحادية النظرة، إعترض ماسلو وآخرون على أن السلوكية تترك الكثير مما يعطي حياة الإنسان ثراء وكرامة وتركز على كيف يخضع السلوك الخارجي للضبط والتحكم متجاهلين العالم الداخلي والنوازع التلقائية نحو الأمن والإستقلالية، فإذا كان علينا أن نخلق بيئة أحسن فإنها ببساطة لا ينبغي أن تكون تلك التي تحكم بالسلوك بل تلك التي تنشط وتدعم القوى الإبداعية الداخلية.

وفي تكوينهم لعصر إنساني جديد، إستند ماسلو وآخرون – دون ملاحظة كافية لذلك - على التوجه النمائي في علم النفس فأولا وقبل كل شئ إنضموا إلى النمائيين في بحثهم عن قوي النمو الداخلية التي تقود إلى النمو الصحيح، وثانيا إنضم الإنسانيون إلى النمائيين الرومانسيين الذين نظروا بشغف إلى الفترات المبكرة التي نكون فيها أكثر إنسجاما مع الطبيعة ولدينا نظرة عضوية أكثر، وثالثا دعى الإنسانيون إلى عالم ظاهرياتي أكثر إلى درجة تشترك مع النمائيين الذين قالوا أننا لا نستطيع تقدير أساليب نمو الطفل الخاصة المتفردة في النمو والتعلم إلا إذا إقتربنا منها بشئ من الإنفتاح والبراءة، وأخيرا فإن كلا من الإنسانيين والنمائيين أهتموا بشكل أولي بالجوانب العامة في النمو

الإنساني، بالنزعات الدافعة للنمو والأماني التي نشترك فيها جميعا.

ملحق

لقد مضى أكثر من ٢٠ عاما على وفاة ماسلو في ١٩٧٠ وما زال ماسلو رمزا أساسيا في علم النفس الإنساني، وفي نفس الوقت فقد تحركت النظرية الإنسانية لمواجهة تحديات جديدة، في حياة ماسلو كانت القوة المسيطرة على علم النفس هي السلوكية لكن خلال السبعينات والثمانينات فقدت السلوكية سيطرتها على الميدان، وفي تحول شامل أنكر النفسانيون الإعتقاد بأنهم ينبغي أن يقصروا بحوثهم على السلوك القابل للملاحظة وتحول إهتماماتهم إلى العمليات المعرفية وإلى الأحداث العقلية الداخلية.

هذه الثورة المعرفية كانت إلى حد كبير نتيجة حدثين إثنين أحدهما أعمال تشومسكي في اللغويات، لقد أقنع تشومسكي معظم علماء النفس أنهم لن يستطيعوا أبدا فهم اللغة بمفردها في ضوء السلوك الظاهر والبنية الإشتراطية وأنهم يحتاجون أيضا إلى الكشف عن القواعد الداخلية والعمليات التي يستخدمها الفرد لفهم وتركيب الجمل، (Miller,1989,p.275)، إن الإهتمام الدراماتيكي الجديد بالمعرفة تأثر بقوة بالتقدم التكنولوجي والعلمي وخصوصا بتكنولوجيا الكمبيوتر، ولقد تأثر علماء النفس مثلهم مثل الآخرين في كل مكان وبدرجة كبيرة بانجازات الكمبيوتر وبسرعته الفائقة، حيث رأوا تشابها بين الكمبيوتر والتفكير الإنساني، لقد لاحظ علماء النفس أن كلا من الكمبيوتر والإنسان يرمز ويخزن ويسترجع المعلومات، وبدأ علماء النفس في إستخدام نماذج الكمبيوتر لبناء نظريات جديدة للعقل ولم يكن النفسانيون وحدهم في مثل هذه الجهود حيث جاء إلتحاقهم بالفلاسفة والرياضيين واللغويين وعلماء الكمبيوتر وكلهم يعملون في الإتجاه الجديد، العلم المعرفي، وهكذا فإن السبعينات والثمانينات شهدت بزوغ حركة عقلية قوية، حركة مازالت تكسب أرضا جديدة حتى الآن (Miller,1989,pp.275-278).

خلال الأربعينات والخمسينات ربما رحب الإنسانيون بأي إهتمام جديد بالمعرفة، ففي هذه السنوات، عندما كان السلوكيون يقصرون بحوثهم على السلوك الظاهر، فإن دراسة الأحداث العقلية الداخلية كانت تعد بصورة أكمل للخبرة الإنسانية، ومع ذلك فإن العلم المعرفي الجديد لم يسفر في تقدمه إلا عن محدودية وآحادية في النظرة مثله مثل السلوكية القديمة، فالعلماء المعرفيون يدرسون التفكير كما لو كان يتكون من لا شئ

سوى الآلية المنطقية لحل المشكلات وإجراءاتها، إنهم لا يهتمون إلا قليلا بالمجالات الوجدانية، بالدهشة والخيال والتعاطف والإلهام، ومقارنة بالعلم المعرفي فإن نظرية بياجيه تبدو شديدة الحيوية بكل ما في الكلمة من معنى، لأن البياجيون ركزوا على العمليات المعرفية لكنهم إهتموا أيضا بإنشغال البشر بالجوانب الوجدانية في حياتهم، الأطفال من وجهة نظرهم يكتشفون في تشوق ما يحيط بهم ويصبحون مستغرقين في مشكلات تستثير فضولهم، يدخلون في نقاش مع أقرانهم، وفي المراهقة يصبحون منتقدين لمجتمعاتهم ومفكرين طوباويين.

أما العلماء المعرفيون على النقيض فإنهم يكتبون عن العمليات المعلوماتية عند الإنسان كما لو كانت عمليات موجهة إلى المخ فقط، إنهم يقدمون وصفا - خطوة بخطوة - لاستراتيجيات حل المشكلات وإجراءاتها مستخدمين عددا ضخما من الرسوم التوضيحية، لكنهم يعطوننا إحساسا قليلا بأن هذه العمليات تحدث لدى شخص يعيش ولديه مشاعر، وكما لا حظ سيجل (1986) فإن الفرد يمكنه أن يقرأ أغلب مجموعات المقالات والمراجعات للدراسات السابقة في العلم المعرفي مثل، (Sternberg,1984;Klahr,1989)، دون أن تعترضه في أي صفحة كلمة وجدان أو عاطفة، وقد يكون ذلك أمرا محددا إذا كان هذا التوجه المعرفي مقتصرا على الدوائر الأكاديمية، لكن إنشغالا مماثلا لذلك بالتفكير المنطقي التكنولوجي بدأ يزحف في ثقافتنا جميعها بما فيها نظامنا التعليمي.

مدارس اليوم، حسبما يحذرنا صناع القرارات باستمرار ينبغي أن تقدم للأطفال الأدوات العقلية التي سوف يحتاجونها في عالمهم البالغ التقدم تكنولوجيا في القرن الواحد والعشرين وإلا فإن الأمة سوف تفقد مكانتها التنافسية، وهكذا فإن مدارسنا تبذل كل ما تستطيع لكي تجعل الأطفال على معرفة بالكمبيوتر ولتزيد معرفتهم بالرياضيات والعلوم ولتدرس لهم أنواعا من الإستدلال المنطقي والتحليلي في أبكر الأعمار الممكنة. إن التركيز التربوي الجديد يصوره برامج مهارات التفكير ذات الشهرة المتزايدة، (Costa,1985)، وهذه البرامج تحاول تعليم عدد ضخم من المهارات المحدودة مثل الملاحظة، التصنيف، التوقع، بطريقة منظمة - خطوة بخطوة - والقائمين على تطوير هذه البرامج لا يلقون كثير إلتفات إلى الإفتراضات الفلسفية الكامنة خلف أعمالهم، لكنهم يستخدمون مصطلحات الكمبيوتر في كل فرصة متاحة لهم ويشاركون الإفتراضات التكنولوجية العامة في أن أفضل تفكير هو الموجة بالهدف والمنظم والذي يكون الفرد على وعي به، إنهم يشجعون الأطفال على تحديد أهدافهم بوضوح وأن

يضعوا خططا منظمة لتحقيق هذه الأهداف وأن يعرضوا ما ينجزوه من تقدم ف كل خطوة على الطريق.

ولقد كان لدى ماسلو أشياء هامة يقولها حول محدودية مثل هذا المدخل، (1966;1971)، فأغلب العلماء والمفكرين حسبما لاحظ ماسلو لم يستندوا – بشكل شامل – على مثل هذا التفكير المنطقي المنظم، لقد إستندوا وربما أكثر على أساليب حدسية وجدانية تعاطفية خصوصا في المراحل الأولى من أعمالهم ومثل صغار الأطفال فإنهم ينظرون للعالم في براءة ودهشة وتمقل مفتوح وبمدى واسع من المشاعر والإنطباعات التي يتركها العالم عليهم، لكن ماسلو لم يستطيع أن يتنبأ بالآثار الضخمة للثورة المعرفية، والأمر متروك للإنسانيين المعاصرين ليطوروا الإستجابة لهذه الثورة. ومثلت أحد الجهود الواعدة في، (Ron Miller,1990)، وآخرين في مجال التربية الإنسانية، ويعتقد ميللر أن المربين يمكنهم مواجهة وجهة النظر العلمية والتكنولوجية السائدة في العالم من خلال صياغة وتحسين نظام شامل، نظام يحدد المدى الواسع للإمكانات البشرية، وهو يقول ببساطة "الأطفال لا يتعلمون بواسطة عقولهم فقط، لكن بمشاعرهم وإهتماماتهم وتخيلاتهم وبواسطة أجسامهم أيضا"،(1990,p.153)، وعندما يركز المربون على جانب واحد من الخبرة مثل المنطق أو الحساب العقلي فإنهم يقدمون للأطفال أساءة كبيرة، لأنهم ينكرون عليهم فرصتهم في تنمية الأبعاد العضوية والمادية والفنية والروحية لحياتهم (1990,p.153).

ولكي يطور ميللر نظامه الشامل أقدم على شئ نادر بالنسبة للنظرية الإنسانية حيث إستند في وضوح على الكتابات التاريخية وأعطى إهتماما متزايدا للكتابات الخاصة بالاتجاه النمائي، وحيث لاحظ ميللر أن روسو كان أول منظر أشار إلى أن النمو الكامل للطفل تحكمه طاقة أو قوة داخلية وأن مهمتنا هي أن نحترم ونغذي هذه القوة، وتابع ميللر موضحا كيف أن الإهتمام بقوة التوجيه الذاتي هذه قد أصبح محور نشاط عدد كبير من المفكرين منهم بستالوتزي ومونتسوري وإميرسون وثورو وردولف شتاينر وبعض أتباع ديوى وأيضا كتابا معاصرين مثل جون هولت ورروزاك، كل هؤلاء الكتاب طبقا لإشارة ميللر إتهموا التيار التربوي الرئيسي بأنه بالغ في الإهتمام بتلبية حاجات المجتمع (مثل الحاجة لمزيد من العلماء والتكنولوجيين) ونتيجة لذلك فقد حصر النظام التعليمي الأطفال في قنوات ضيقة، مما حرمهم من فرص تنمية شخصياتهم بالكامل. فإن أردنا أن نساعد الأطفال على النمو فإن هؤلاء الكتاب يطلبون أن نأخذ مؤشراتنا من الأطفال أنفسهم، علينا أن نعطي إهتماما خاصا لإهتماماتهم العضوية وطاقاتهم

الإبداعية لأنها تعبير عن القوى الداخلية التي توجه نموهم الصحيح بالكامل.

من وجهة نظر ميللر هذه القوة الذاتية التوجيه هي شيء يتشارك فيه كل البشر مع بعضهم البعض ومع الطبيعة أيضا وفي النهاية فإن ميللر يعتقد أنها قوة روحية تأتي من المصادر الموروثة لوجودنا، ويسلم ميللر أن الآخرين يفضلون التفكير في هذه القوة بعيدا عن المصطلحات الدينية مثل "القوى الداخلية للنمو"، "النضج" و "تحقيق الذات" لكن ليس لهذه التسميات تلك الأهمية التي أولاها الكتاب المحترفين (1990,p.154).

وعلى المستوى التطبيقي يحاول ميللر وزملاؤه تكوين تحالف بين الإنسانيين والتربويين الذين يتشاركون في النظرة الشاملة للعالم ويمكن أن يضم هذا التحالف إتباع مونتسوري ووالدورف والتربية التقدمية والتربية المتمركزة حول الطفل وكل من تمتد جذوره إلى الإتجاه النمائي عند روسو.

هل يستطيع أحد أن يوحد مثل هذه المجموعات في حركة واحدة، هذا بالطبع سؤال مفتوح، لكن لو إستطاع هؤلاء المربون أن يلتقوا بانتظام لتبادل الملاحظات والإستبصارات وأن يقارنوا بين الممارسات فإن العائد يمكن أن يكون شيئا مثمرا، يمكن أن نتعلم الكثير عن النمو التلقائي للأطفال وعن كيفية تنشيط هذا النمو والإسراع به، على كل حال فإن من الأمور المشجعة أن نرى ميللر وآخرين يتقدمون الإتجاه الإنساني معتمدين في ذلك على منظري التيار النمائي.



المراجع

Aber, J. L., and **Slade, A.** (1987). Attachment theory and research: A framework for clinical interventions. Paper presented at the Regional Scientific Meeting of the Childhood and Adolescence Division of the American Psychological Association, New York.

Abraham, K. (1924a). A short study of the development of the libido viewed in light of mental disorders. *Selected Papers of Karl Abraham.* New York: Basic Books, 1927.

——— (1924b). The influence of oral eroticism on character formation. *Selected Papers of Karl Abraham.* New York: Basic Books, 1927.

Ainsworth, M. D. S. (1962). The effects of maternal deprivation: A review of findings and controversy in the context of research and strategy. *Public Health Papers, 14.* Geneva: World Health Organization.

——— (1967). *Infancy in Uganda: Infant Care and the Growth of Love.* Baltimore: Johns Hopkins University Press.

——— (1973). The development of infant and mother attachment. In B. M. Caldwell and H. M. Ricciuti (Eds.), *Review of Child Development Research* (Vol. III). Chicago: University of Chicago Press.

——— (1982). Attachment: Retrospect and prospect. In C. M. Parkes and J. Stevenson-Hinde (Eds.), *The Place of Attachment in Human Behavior.* New York: Basic Books.

———, **Bell, S. M.**, and **Stanton, D. S.** (1971). Individual differences in strange-situation behavior of one-year-olds. In H. R. Schaffer (Ed.), *The Origins of Human Social Relations.* New York: Academic Press.

———, **Blehar, M. C.**, **Waters, E.**, and **Wall, S.** (1978). *Patterns of Attachment.* Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Aitchison, J. (1976). *The Articulate Mammal: An Introduction to Psycholinguistics.* New York: University Books.

Almy, M., **Chittenden, E.**, and **Miller, P.** (1966). *Young Children's Thinking.* New York: Columbia Teachers' College Press.

Als, H. (1978). Assessing an assessment: Conceptual considerations, methodological issues, and a perspective on the future of the Neonatal Behavioral Assessment Scale. In A. J

Sameroff (Ed.), Organization and Stability of Newborn Behavior: A Commentary on the Brazelton Neonatal Behavior Assessment Scale. *Monographs of the Society for Research in Child Development, 43*, Serial No. 177.

Ames, L. B. (1971). Don't push your preschooler. *Family Circle Magazine, 79*, 60.

Appleton, T., Clifton, R., and **Goldberg, S.** (1975). The development of behavioral competence in infancy. In F. D. Horowitz (Ed.), *Review of Child Development Research* (Vol. IV). Chicago: University of Chicago Press.

Ariès, P. (1960). *Centuries of Childhood: A Social History of Family Life* (R. Baldick, trans.). New York: Knopf, 1962.

Arnheim, R. (1954). *Art and Visual Perception.* Berkeley: University of California Press.

Ausubel, D. P. (1958). *Theories and Problems in Child Development.* New York: Grune & Stratton.

Baerends, G., Beer, C., and **Manning, A.** (1975). *Function and Evolution in Behavior.* Oxford: Clarendon Press.

Baldwin, A. L. (1980). *Theories of Child Development* (2nd ed.). New York: John Wiley.

Balinsky, B. I. (1970). *An Introduction to Embryology* (3rd ed.). Philadelphia: Saunders.

Bandura, A. (1962). Social learning through imitation. In M. R. Jones (Ed.), *Nebraska Symposium on Motivation.* Lincoln: University of Nebraska Press.

——— (1965a). Vicarious processes. A case of no-trial learning. In L. Berkowitz (Ed.), *Advances in Experimental Social Psychology* (Vol. II). New York: Academic Press.

——— (1965b). Influence of model's reinforcement contingencies on the acquisition of imitative responses. *Journal of Personality and Social Psychology, 1*, 589–95.

——— (1967). The role of modeling processes in personality development. In W. W. Hartup and W. L. Smothergill (Eds.), *The Young Child: Reviews of Research.* Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.

——— (1969). Social-learning theory of identificatory processes. In D. A. Goslin (Ed.), *Handbook of Socialization Theory and Research.* Chicago: Rand McNally.

——— (1971). Analysis of modeling processes. In A. Bandura (Ed.), *Psychological Modeling.* Chicago: Atherton, Aldine.

——— (1977). *Social Learning Theory.* Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

——— (1986). *Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory.* Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

——— (1989). Social cognitive theory. In R. Vasta (Ed.), *Annals of Child Development, 6*, 1–60.

———, **Grusec, J. E.,** and **Menlove, F. L.** (1967). Vicarious extinction of avoidance behavior. *Journal of Personality and Social Psychology, 5*, 16–23.

———, and **Huston, A. C.** (1961). Identification as a process of incidental learning. *Journal of Abnormal and Social Psychology, 63*, 311–18.

———, and **Kupers, C. J.** (1964). The transmission of patterns of self-reinforcement through modeling. *Journal of Abnormal and Social Psychology, 69*, 1–9.

———, and **McDonald, F. J.** (1963). Influence of social reinforcement and the behavior of models in shaping children's moral judgments. *Journal of Abnormal and Social Psychology, 67*, 274–81.

———, **Ross, D.,** and **Ross, S. A.** (1963). A comparative test of the status envy, social power, and secondary reinforcement theories of identificatory learning. *Journal of Abnormal and Social Psychology, 67*, 527–34.

———, and **Walters, R. H.** (1963). *Social Learning and Personality Development.* New York: Holt, Rinehart & Winston.

Barten, S. S., and **Franklin, M. B.** (Eds.) (1978). *Developmental Processes: Heinz Werner's Selected Writings* (Vols. I and II). New York: International Universities Press.

Bartlett, E. J. (1972). Selecting preschool language programs. In C. B. Cazden (Ed.), *Language in Early Childhood Education.* Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.

Bateson, P. P. G. (1966). The characteristics and context of imprinting. *Biological Reviews, 41*, 177–220.

Baumrind, D. (1967). Child care practices anteceding three patterns of preschool behavior. *Genetic Psychology Monographs, 75*, 43–88.

Bell, S. M. (1970). The development of the concept of object as related to infant-mother attachment. *Child Development, 41*, 291–311.

———, and **Ainsworth, M. D. S.** (1972). Infant crying and maternal responsiveness. *Child Development, 43*, 1171–90.

Bellugi-Klima, U. (1968). Linguistic mechanisms underlying child speech. In E. M. Zale (Ed.), *Proceedings of the Conference on Language and Language Behavior.* Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
Belsky, J. (1988). The "effects" of infant day care reconsidered. *Early Childhood Research Quarterly, 3,* 235–72.
Benedek, T. (1938). Adaptation to reality in early infancy. *Psychoanalytic Quarterly, 7,* 200–15.
Beres, D. (1971). Ego autonomy and ego pathology. *Psychoanalytic Study of the Child, 26,* 3–24.
Bergman, I. (1957). *Wild Strawberries* (filmscript) (L. Malmstrom and D. Kushner, trans.). New York: Simon & Schuster.
Berkowitz, M. W., and **Gibbs, J. C.** (1985). The process of moral conflict resolution and moral development. In M. W. Berkowitz (Ed.), *Peer Conflict and Psychological Growth.* San Francisco: Jossey-Bass.
Berlin, I. (1956). *The Age of Enlightenment: The Eighteenth Century Philosophers.* New York: Mentor.
Bernstein, R. (1990, November 4). Accusations of abuse haunt the legacy of Dr. Bruno Bettelheim. *The New York Times,* Week in Review.
Bettelheim, B. (1960). *The Informed Heart: Autonomy in a Mass Age.* New York: Free Press.
——— (1967). *The Empty Fortress: Infantile Autism and the Birth of the Self.* New York: Free Press.
——— (1974). *A Home for the Heart.* New York: Knopf.
——— (1976). *The Uses of Enchantment: The Meaning and Importance of Fairy Tales.* New York: Knopf.
——— (1987). *A Good Enough Parent.* New York: Vintage (Random House).
———, and **Zelan, K.** (1981). *On Learning to Read.* New York: Random House.
Bijou, S. W. (1976). *Child Development: The Basic Stage of Early Childhood.* Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
———, and **Baer, D. M.** (1961). *Child Development* (Vol. I). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
Blasi, A. (1980). Bridging moral cognition and moral action: A critical review of the literature. *Psychological Bulletin, 88,* 593–637.
Blatt, M. M., and **Kohlberg, L.** (1975). The effects of classroom moral discussion upon children's level of moral judgment. *Journal of Moral Education, 4,* 129–61.
Blos, P. (1962). *On Adolescence.* New York: Free Press.
Borke, H. (1975). Piaget's mountains revisited: Changes in the egocentric landscape. *Developmental Psychology, 11,* 240–43.
Bower, T. G. R. (1977). Competent newborns. In E. M. Hetherington and R. D. Parke (Eds.), *Contemporary Reading in Child Psychology.* New York: McGraw-Hill.
——— (1982). *Development in Infancy* (2nd ed.). San Francisco: W. H. Freeman.
——— (1989). *The Rational Infant.* New York: W. H. Freeman.
Bowlby, J. (1953). *Child Care and the Growth of Love.* Baltimore: Penguin Books.
——— (1973). *Attachment and Loss* (Vol. II). *Separation.* New York: Basic Books.
——— (1982). *Attachment and Loss* (Vol. I). *Attachment* (2nd ed.). New York: Basic Books.
——— (1988). *A Secure Base.* New York: Basic Books.
Brackbill, Y. (1958). Extinction of the smiling response in infants as a function of reinforcement schedule. *Child Development, 29,* 115–24.
Bretherton, I. (1985). Attachment theory: Retrospect and prospect. In I. Bretherton and E. Waters (Eds.), Growing points of attachment theory and research. *Monographs of the Society for Research in Child Development, 50,* Serial No. 209.
———, **Ridgeway, D.,** and **Cassidy, J.** (1990). Assessing internal working models of the attachment relationship: An attachment story completion task for 3-year-olds. In M. T. Greenberg, D. Cicchetti, and E. Mark Cummings (Eds.), *Attachment in the Preschool Years.* Chicago: University of Chicago Press.
Breuer, J., and **Freud, S.** (1895). *Studies on Hysteria* (A. A. Brill, trans.). New York: Nervous and Mental Disease Publishing Co., 1936.
Brown, A. L., and **Ferrara, R.** (1985). Diagnosing zones of proximal development. In J. Wertsch (Ed.), *Culture, Communication, and Cognition: Vygotskian Perspectives.* New York: Cambridge University Press.
Brown, J. F. (1940). *The Psychodynamics of Abnormal Behavior.* New York: McGraw-Hill.

Brown, P., and **Elliott, R.** (1965). Control of aggression in a nursery school class. *Journal of Experimental Child Psychology*, 2, 103–7.
Brown, R. (1965). *Social Psychology*. New York: Free Press.
——— (1973). *A First Language: The Early Stages*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
———, and **Bellugi, U.** (1964). Three processes in the child's acquisition of syntax. *Harvard Educational Review*, *34*, 133–51.
———, **Cazden, C.**, and **Bellugi-Klima, U.** (1969). The child's grammar from I to III. In J. P. Hill (Ed.), *Minnesota Symposia on Child Psychology* (Vol. II). Minneapolis: University of Minnesota Press.
———, and **Hanlon, C.** (1970). Derivational complexity and order of acquisition in child speech. In Brown, R., *Psycholinguistics: Selected Papers*. New York: Free Press.
———, and **Herrnstein, R. J.** (1975). *Psychology*. Boston: Little, Brown.
Bruner, J. (1984). Vygotsky's zone of proximal development: The hidden agenda. In B. Rogoff and J. Wertsch (Eds.), *Children's Learning in the "Zone of Proximal Development."* San Francisco: Jossey-Bass.
Bryan, J. H. (1975). Children's cooperation and helping behaviors. In E. M. Hetherington (Ed.), *Review of Child Development Research* (Vol. 5). Chicago: University of Chicago Press.
———, and **Walbek, N.** (1970). Preaching and practicing generosity: Children's action, and reactions. *Child Development*, *41*, 329–53.
Bryant, P. E. (1974). *Perception and Understanding in Young Children: An Experimental Approach*. New York: Basic Books.
Butler, R. N. (1963). The life review: An interpretation of reminiscence in the aged. *Psychiatry*, *26*, 65–76.
Cairns, H. S., and **Cairns, C. E.** (1976). *Psycholinguistics: A Cognitive View of Language*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
Caldwell, B. M. (1964). The effects of infant care. In M. L. and L. W. Hoffman (Eds.), *Review of Child Development Research* (Vol. I). New York: Russell Sage Foundation.
Chattin-McNichols, J. (1991). *The Montessori Controversy*. Albany, NY: Delmar.
Chomsky, C. (1969). *The Acquisition of Syntax in Children from 5 to 10*. Cambridge, MA: MIT Press.
Chomsky, N. (1957). *Syntactic Structures*. The Hague: Mouton.
——— (1959). A review of *Verbal Behavior* by B. F. Skinner, *Language*, *35*, 26–58.
——— (1962). Explanatory models in linguistics. In E. Nagel, P. Suppes, and A. Tarski (Eds.), *Logic, Methodology and Philosophy of Science*. Stanford: Stanford University Press.
——— (1965). *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge, MA: The MIT Press.
——— (1968). Recent contributions to the theory of innate ideas. In R. S. Cohen and M. W. Wartofsky (Eds.), *Boston Studies on the Philosophy of Science* (Vol. III). Dordrecht, Holland: D. Reidel.
——— (1972). *Language and Mind*. New York: Harcourt Brace Jovanovich.
——— (1975). *Reflections on Language*. San Diego, CA: Pantheon.
——— (1977). Interview. In Cohen, D., *Psychologists on Psychology*. New York: Taplinger.
——— (1980). *Rules and Representations*. New York: Columbia University Press.
——— (1983). Interview. In R. W. Reiber and G. Voyat (Eds.), *Dialogues on the Psychology of Language and Thought*. New York: Plenum.
——— (1986). *Knowledge of Language: Its Nature, Origin, and Use*. New York: Praeger.
Clarke-Stewart, K. A. (1989). Infant day care: Maligned or malignant? *American Psychologist*, *44*, 266–73.
Coates, B., and **Hartup, W. W.** (1969). Age and verbalization in observational learning. *Developmental Psychology*, *1*, 556–62.
Colby, A., **Kohlberg, L.**, **Gibbs, J.**, and **Lieberman, M.** (1983). A longitudinal study of moral judgment. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, Serial No. 200.
———, **Kohlberg, L.**, and **Kauffman, K.** (1987a). Theoretical introduction to the measurement of moral judgment. In A. Colby and L. Kohlberg, *The Measurement of Moral Judgment* (Vol. I). Cambridge, England: Cambridge University Press.
———, **Kohlberg, L.** and **Kauffman, K.** (1987b). Instructions for moral judgment interviewing. In A. Colby and L. Kohlberg, *The Measurement of Moral Judgment* (Vol. I). Cambridge, England: Cambridge University Press.
———, **Kohlberg, L.**, **Speicher, B.**, **Hewer, A.**, **Candee, D.**, **Gibbs, J.**, and **Power, C.** (1987c). *The Measurement of Moral Judgment* (Vol. II). Cambridge, England: Cambridge University Press.

Cole, M., and **Cole, S.R.** (1989). *The Development of Children.* New York: Scientific.

———, and **Scribner, S.** (1978). Introduction. In M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner, and E. Souberman (Eds.), *L. S. Vygotsky: Mind in Society.* Cambridge, MA: Harvard University Press.

Coles, R. (1970). *Erik H. Erikson: The Growth of His Work.* Boston: Little, Brown.

Condon, W. S., and **Sander, L. W.** (1974). Neonate movement is synchronized with adult speech. Interactional participation and language acquisition. *Science, 183,* 99–101.

Corman, H. H., and **Escalona, S. K.** (1969). Stages of sensori-motor development: A replication study. *Merrill-Palmer Quarterly, 15,* 351–61.

Costa, A. L. (1985). *Developing Minds.* Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Cowan, P. A., Langer, J., Heavenrich, J., and **Nathanson, J.** (1969). Social learning and Piaget's theory of moral development. *Journal of Personality and Social Psychology, 11,* 261–74.

Crain, S., and **Nakayama, M.** (1987). Structure dependence in children's language. *Language, 63,* 522–43.

Crain, W., and **Crain, E. F.** (1987). Can humanistic psychology contribute to our understanding of medical problem-solving? *Psychological Reports, 61,* 779–88.

Cromer, R. F. (1970). "Children are nice to understand." Surface structure clues for the recovery of deep structure. *British Journal of Psychology, 61,* 397–408.

Dale, P. S. (1972). *Language Development: Structure and Function.* Hinsdale, IL: The Dryden Press.

Damon, W. (1983). *Social and Personality Development.* New York: W. W. Norton & Co.

Darwin, C. (1859). *The Origin of Species.* New York: Modern Library.

——— (1871). *The Descent of Man.* New York: Modern Library.

——— (1887). *The Autobiography of Charles Darwin.* New York: W. W. Norton & Co., 1958.

Dasen, P. R. (1972). Cross-cultural Piagetian research: A summary. *Journal of Cross-Cultural Psychology, 3,* 23–39.

DeVries, R., and **Kohlberg, L.** (1987). *Constructivist Early Education: Overview and Comparison with Other Programs.* Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.

Dewey, J. (1916). *Democracy and Education.* New York: Free Press.

———, and **Dewey, E.** (1915). *Schools for Tomorrow.* New York: Dutton.

Donaldson, M. (1978). *Children's Minds.* New York: W. W. Norton.

Dubos, R. J. (1961). *The Dreams of Reason.* New York: Columbia University Press.

Edwards, C. P. (1981). The comparative study of the development of moral judgment and reasoning. In R. L. Munroe, R. Munroe, and B. B. Whiting (Eds.), *Handbook of Cross-Cultural Development.* New York: Garland Press.

Ehrlich, P. R., and **Holm, R. W.** (1963). *The Process of Evolution.* New York: McGraw-Hill.

Eisenberg, L., and **Kanner, L.** (1956). Early infantile autism, 1943–1955. *American Journal of Orthopsychiatry, 26,* 556–66.

Elkind, D. (1981). *The Hurried Child.* Reading, MA: Addison-Wesley.

——— (1985, May). Formal education and early childhood education: An essential difference. *Phi Delta Kappan.*

Ellenberger, H. F. (1958). A clinical introduction to psychiatric phenomenology and existential analysis. In R. May, E. Angel, and H. F. Ellenberger (Eds.), *Existence: A New Dimension in Psychiatry and Psychology.* New York: Basic Books.

——— (1970). *The Discovery of the Unconscious.* New York: Basic Books.

Ellis, A. (1962). *Reason and E[illegible] in Psychotherapy.* New York: Lyle Stuart.

Engels, F. (1925). *Dialectics of Nature* (C. Dutt, trans.). Moscow: Foreign Languages Publishing House, 1954.

Erikson, E. H. (1958). *Young Man Luther.* New York: W. W. Norton & Co.

——— (1959). Identity and the life cycle. *Psychological Issues, I:* 1. New York: International Universities Press.

——— (1963). *Childhood and Society* (2nd ed.). New York: W. W. Norton & Co.

——— (1964). *Insight and Responsibility.* New York: W. W. Norton & Co.

——— (1969). *Gandhi's Truth.* New York: W. W. Norton & Co.

——— (1976). Reflections on Dr. Borg's life cycle. *Daedalus, 105,* 1–28.

——— (1982). *The Life Cycle Completed.* New York: W. W. Norton.

Ervin, S. M. (1964). Imitation and structural change in children's language. In E. H. Lenneberg (Ed.), *New Directions in the Study of Language.* Cambridge, MA: MIT Press.

Estes, W. K. (1944). An experimental study of punishment. *Psychological Monographs, 57,* 94–107.

Etzel, B. C., and Gewirtz, J. L. (1967). Experimental modification of care-taking maintained high-rate operant crying in a 6- and 20-week-old infant (*infans tyrannotearus*): Extinction of crying with reinforcement of eye contact and smiling. *Journal of Experimental Child Psychology, 5,* 303–17.

Evans, E. (1975). *Contemporary Influences in Early Childhood Education* (2nd ed.). New York: Holt, Rinehart & Winston.

Evans, R. I. (1969). *Dialogue with Erik Erikson.* New York: Dutton.

Fantz, R. L. (1961). The origin of form perception. *Scientific American, 204,* 459–63.

Fenichel, O. (1945). *The Psychoanalytic Theory of Neurosis.* New York: W. W. Norton & Co.

Flavell, J. H. (1963). *The Developmental Psychology of Jean Piaget.* New York: Van Nostrand Reinhold.

——— (1977). *Cognitive Development.* Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

——— (1985). *Cognitive Development* (2nd ed.). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

———, **Botkin, P. T., Fry, C. L., Wright, J. W., and Jarvis, P. E.** (1968). *The Development of Role-Taking and Communication Skills in Children.* New York: John Wiley.

Freedman, D. G. (1971). An evolutionary approach to research on the life cycle. *Human Development, 14,* 87–99.

——— (1974). *Human Infancy: An Evolutionary Perspective.* New York: John Wiley.

Freud, A. (1936). *The Ego and the Mechanisms of Defense.* New York: International Universities Press, 1946.

——— (1958). Adolescence. *Psychoanalytic Study of the Child, 13,* 255–78.

Freud, S. (1900). *The Interpretation of Dreams* (J. Strachey, trans.). New York: Basic Books (Avon), 1965.

——— (1905). Three contributions to the theory of sex. *The Basic Writings of Sigmund Freud* (A. A. Brill, trans.). New York: The Modern Library.

——— (1907). The sexual enlightenment of children (J. Riviere, trans.). *Collected Papers* (Vol. II). New York: Basic Books, 1959.

——— (1908a). Character and anal eroticism (J. Riviere, trans.). *Collected Papers* (Vol. II). New York: Basic Books, 1959.

——— (1908b). On the sexual theories of children (J. Riviere, trans.). *Collected Papers* (Vol. II). New York: Basic Books, 1959.

——— (1909). Analysis of a phobia in a five-year-old boy (A. and J. Strachey, trans.). *Collected Papers* (Vol. III). New York: Basic Books, 1959.

——— (1910). *The Origin and Development of Psychoanalysis.* New York: Henry Regnery (Gateway Editions), 1965.

——— (1911). Formulations regarding the two principles of mental functioning (J. Riviere, trans.). *Collected Papers* (Vol. IV). New York: Basic Books, 1959.

——— (1912). Contributions to the psychology of love: The most prevalent form of degradation in erotic life (J. Riviere, trans.). *Collected Papers* (Vol. IV). New York: Basic Books, 1959.

——— (1913). The excretory functions in psychoanalysis and folklore (J. Strachey, trans.). *Collected Papers* (Vol. V). New York: Basic Books, 1959.

——— (1914a). On the history of the psychoanalytic movement (J. Riviere, trans.). *Collected Papers* (Vol. I). New York: Basic Books, 1959.

——— (1914b). On narcissism: An introduction (J. Riviere, trans.). *Collected Papers* (Vol. IV). New York: Basic Books, 1959.

——— (1915a). Instincts and their vicissitudes (J. Riviere, trans.). *Collected Papers* (Vol. IV). New York: Basic Books, 1959.

——— (1915b). The unconscious (J. Riviere, trans.). *Collected Papers* (Vol. IV). New York: Basic Books, 1959.

——— (1916). Metapsychological supplement to the theory of dreams (J. Riviere, trans.). *Collected Papers* (Vol. IV). New York: Basic Books, 1959.

——— (1917). Mourning and melancholia (J. Riviere, trans.). *Collected Papers* (Vol. IV). New York: Basic Books, 1959.

——— (1920). *A General Introduction to Psychoanalysis* (J. Riviere, trans.). New York: Washington Square Press, 1965.

_____ (1922). Medusa's head (J. Strachey, trans.). *Collected Papers* (Vol. V). New York: Basic Books, 1959.
_____ (1923). *The Ego and the Id* (J. Riviere, trans.). New York: W. W. Norton & Co., 1960.
_____ (1924). The passing of the Oedipus complex (J. Riviere, trans.). *Collected Papers* (Vol. II). New York: Basic Books, 1959.
_____ (1925a). Some psychological consequences of the anatomical distinction between the sexes (J. Strachey, trans.). *Collected Papers* (Vol. V). New York: Basic Books, 1959.
_____ (1925b). The resistance to psychoanalysis (J. Strachey, trans.). *Collected Papers* (Vol. V). New York: Basic Books, 1959.
_____ (1931). Female sexuality (J. Strachey, trans.). *Collected Papers* (Vol. V). New York: Basic Books, 1959.
_____ (1933). *New Introductory Lectures on Psychoanalysis* (J. Strachey, trans.). New York: W. W. Norton & Co., 1965.
_____ (1936a). *The Problem of Anxiety* (H. A. Bunker, trans.). New York: The Psychoanalytic Press and W. W. Norton & Co.
_____ (1936b). A disturbance in memory on the Acropolis (J. Strachey, trans.). *Collected Papers* (Vol. V). New York: Basic Books, 1959.
_____ (1940). *An Outline of Psychoanalysis* (J. Strachey, trans.). New York: W. W. Norton & Co., 1949.
Fromm, E. (1967). Introduction. In E. Fromm (Ed.), *Socialist Humanism*. London: Allen Page, The Penguin Press.
Gardner, H. (1973). *The Arts and Human Development*. New York: John Wiley.
_____ (1980). *Artful Scribbles*. New York: Basic Books.
_____ (1982). *Developmental Psychology: An Introduction* (2nd ed.). Boston: Little, Brown.
Gay, P. (1988). *Freud: A Life for Our Time*. New York: W. W. Norton.
Gelfand, D. M. (1969). *Social Learning in Childhood*. Belmont, CA: Brooks/Cole.
Gelman, R. (1969). Conservation acquisition: A problem of learning to attend to relevant attributes. *Journal of Experimental Child Psychology*, *7*, 167–87.
_____ (1972). The nature and development of early number concepts. In H. Reese (Ed.), *Advances in Child Development and Behavior* (Vol. 7). New York: Academic Press.
_____ (1979). Preschool thought. *American Psychologist*, *34*, 900–905.
_____, and **Baillargeon, R.** (1983). A review of some Piagetian concepts. In P. H. Mussen (Ed.), *Handbook of Child Psychology* (4th ed.) (Vol. III, *Cognitive Development*, J. H. Flavell and E. M. Markman, Eds.). New York: John Wiley.
Gesell, A. (1945). *The Embryology of Behavior*. New York: Harper & Row, Pub.
_____ (1946). The ontogenesis of infant behavior. In L. Carmichael (Ed.), *Manual of Child Psychology* (2nd ed.). New York: John Wiley, 1954.
_____ (1952a). Autobiography. In E. G. Boring, H. Werner, R. M. Yerkes, and H. Langfield (Eds.), *A History of Psychology in Autobiography* (Vol. IV). Worcester, MA: Clark University Press.
_____ (1952b). *Infant Development: The Embryology of Early Human Behavior*. Westport, CT: Greenwood Press, 1972.
_____, and **Amatruda, C. S.** (1941). *Developmental Diagnosis: Normal and Abnormal Child Development*. New York: Hoeber.
_____, and **Ilg, F. L.** (1943). *Infant and Child in the Culture of Today*. In A. Gesell and F. L. Ilg, *Child Development*. New York: Harper & Row, Pub., 1949.
_____, and **Ilg, F. L.** (1946). *The Child from Five to Ten*. In A. Gesell, and F. L. Ilg, *Child Development*. New York: Harper & Row, Pub., 1949.
_____, **Ilg, F. L.**, and **Ames, L. B.** (1956). *Youth: The Years Ten to Sixteen*. New York: Harper.
_____, and **Thompson, H.** (1929). Learning and growth in identical infant twins: An experimental study by the method of co-twin control. *Genetic Psychology Monographs*, *6*, 1–124.
Gilbert, S. F. (1988). *Developmental Biology* (2nd ed.). Sunderland, MA: Sinauer.
Gilligan, C. (1982). *In a Different Voice*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
Ginsburg, H., and **Opper, S.** (1988). *Piaget's Theory of Intellectual Development* (3rd ed.). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
Gitelson, M. (1975). The emotional problems of elderly people. In W. C. Sze (Ed.), *Human Life Cycle*. New York: Jason Aronson.
Gleitman, L. R., and **Gleitman, H.** (1986a). Language. In H. Gleitman, *Psychology* (2nd ed.). New York: W. W. Norton.

_____ (1986b). Cognitive development: Language. In H. Gleitman, *Psychology* (2nd ed.). New York: W. W. Norton.

Glick, J. (1983). Piaget, Vygotsky, and Werner. In S. Wapner and B. Kaplan (Eds.), *Toward a Holistic Developmental Psychology*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Goldberg, S. (1983). Parent-infant bonding: Another look. *Child Development, 54*, 1355–82.

Goldstein, K. (1939). *The Organism: A Holistic Approach to Biology Derived From Pathological Data in Man*. New York: American Book.

Goleman, D. (1990, March 14). Bruno Bettelheim dies at 86; Psychoanalyst of vast impact. *New York Times*, p. D25.

Gouin-Décarie, T. (1965). *Intelligence and Affectivity in Early Childhood*. New York: International Universities Press.

Griffin, P., and **Cole, M.** (1984). Current activity for the future: The Zo-ped. In B. Rogoff and J. Wertsch (Eds.), *Children's Learning in the Zone of Proximal Development*. San Francisco: Jossey-Bass.

Grimm, The Brothers (1972). *The Complete Grimm's Fairy Tales*. New York: Random House.

Grusec, J. E., and **Brinker, D. B.** (1972). Reinforcement for imitation as a social learning determinant with implications for sex-role development. *Journal of Personality and Social Psychology, 21*, 149–58.

Grusec, J. E., and **Abramovitch, R.** (1982). Imitation of peers and adults in a natural setting: A functional analysis. *Child Development, 53*, 636–42.

Haan, N., Smith, M. B., and **Block, J.** (1968). Moral reasoning of young adults: Political-social behavior, family background, and personality correlates. *Journal of Personality and Social Psychology, 10*, 183–201.

Haber, R. N. (1969). Eidetic images. *Scientific American*, April, *220*, 36–44.

Hall, C. (1954). *A Primer of Freudian Psychology*. New York: Mentor Books (New American Library).

_____, and **Lindsay, G.** (1975). *Theories of Personality* (2nd ed.). New York: John Wiley.

Harris, J. R., and **Liebert, R. M.** (1984). *The Child*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Hartmann, H. (1939). *Ego Psychology and the Problem of Adaptation*. New York: International Universities Press, 1958.

_____ (1950). Comments on the psychoanalytic theory of the ego. In H. Hartmann, *Essays on Ego Psychology*. New York: International Universities Press, 1964.

_____ (1956). The development of the ego concept in Freud's work. *International Journal of Psychoanalysis, 37*, 425–38.

_____, **Kris, E.,** and **Lowenstein, R. M.** (1946). Comments on the formation of psychic structure. *Psychoanalytic Study of the Child, 2*, 11–38.

Hass, W. R. (1975). Pragmatic structures of language: Historical, formal, and developmental issues. In K. F. Riegel and G. C. Rosenwald (Eds.), *Structure and Transformation*. New York: John Wiley.

Havighurst, R. J. (1952). *Developmental Tasks and Education*. New York: David McKay.

_____ (1968). A social-psychological perspective on aging. *The Gerontologist, 8*, 67–71.

_____, **Neugarten, B. L.,** and **Tobin, S. S.** (1968). Disengagement and patterns of aging. In B. L. Neugarten (Ed.), *Middle Age and Aging*. Chicago: University of Chicago Press.

Hawton, H. (1961). Humanism versus authoritarianism. In M. Knight (Ed.), *Humanist Anthology*. Bungay, Suffolk (Great Britain): Barrie & Rockliff.

Hess, E. H. (1962). Ethology: An approach toward the complete analysis of behavior. In *New Directions in Psychology* (Vol. I). New York: Holt, Rinehart & Winston.

_____ (1973). *Imprinting: Early Experience and the Developmental Psychology of Attachment*. New York: Van Nostrand Reinhold.

Hetherington, E. M., and **Parke, R. D.** (1977). *Contemporary Readings in Child Psychology*. New York: McGraw-Hill.

Hofer, M. A. (1981). *The Roots of Human Behavior: An Introduction to the Psychobiology of Early Development*. San Francisco: W. H. Freeman.

Hoffman, M. L. (1970). Moral development. In P. H. Mussen (Ed.), *Carmichael's Manual of Child Psychology* (3rd ed.) (Vol. II). New York: John Wiley.

Hogan, R. (1973). Moral conduct and moral character: A psychological perspective. *Psychological Bulletin, 79*, 217–32.

_____ (1975). Theoretical egocentrism and the problem of compliance. *American Psychologist, 30*, 533–40.

Holstein, C. B. (1973). Irreversible, stepwise sequence in the development of moral judgment: A longitudinal evaluation. Paper presented at the biannual meeting of the Society for Research in Child Development, March 1973.

Holt, J. (1964). *How Children Fail.* New York: Dell Pub. Co., Inc.

Homme, L. E., and Totsi, D. T. (1969). Contingency management and motivation. In D. M. Gelfand (Ed.), *Social Learning in Childhood: Readings in Theory and Application.* Belmont, CA: Brooks/Cole.

Honigmann, J. J. (1967). *Personality in Culture.* New York: Harper & Row, Pub.

Huston, A. C., Watkins, B. A., and Kunkel, D. (1989). Public policy and children's television. *American Psychologist, 44,* 424–33.

Hyams, N. M. (1986). *Language Acquisition and the Theory of Parameters.* Dordrecht, Holland: D. Reider Publishing Co.

Ingram, D. (1975). If and when transformations are acquired. In D. P. Dato (Ed.), *Developmental Psycholinguistics.* Washington, DC: Georgetown University Press.

Inhelder, B. (1971). The criteria of the stages of mental development. In J. M. Tanner and B. Inhelder (Eds.), *Discussions on Child Development.* New York: International Universities Press.

———, and **Piaget, J.** (1955). *The Growth of Logical Thinking from Childhood to Adolescence.* (A. Parsons and S. Milgram, trans.). New York: Basic Books, 1958.

Jacobi, J. (1965). *The Way of Individuation* (R. F. C. Hull, trans.). San Diego, CA: Harcourt Brace Jovanovich, 1967.

Jacobson, E. (1954). The self and the object world. *Psychoanalytic Study of the Child, 9,* 75–127.

Jatich, A. M. (1990, October). Repudiating Bettelheim. *University of Chicago Magazine, 83.*

John-Steiner, V., and Souberman, E. (1978). Afterword. In M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner, and E. Souberman (Eds.), *L. S. Vygotsky: Mind in Society.* Cambridge, MA: Harvard University Press.

Jones, E. (1918). Anal-erotic character traits. *Journal of Abnormal Psychology, 13,* 261–84.

——— (1961). *The Life and Work of Sigmund Freud* (ed. and abridged by J. Trilling and S. Marcus). New York: Basic Books.

Jones, M. C. (1924). A laboratory study of fear: The case of Peter. *Pedagogical Seminary, 31,* 308–15.

Jung, C. G. (1931). Marriage as a psychological relationship (R. F. C. Hull, trans.). In C. G. Jung, *Collected Works* (Vol. XX). *The Development of Personality.* Princeton: Princeton University Press, 1953.

——— (1933). *Modern Man in Search of a Soul* (W. S. Dell and C. F. Baynes, trans.). New York: Harvest Book.

——— (1945). The relations between the ego and the unconscious (R. F. C. Hull, trans.). *The Collected Works of C. G. Jung* (Vol. VII). *Two Essays in Analytic Psychology.* Princeton: Princeton University Press, 1953.

——— (1961). *Memories, Dreams, Reflections* (A. Jaffe, Ed., R. and C. Winston, trans.). New York: Vintage Books.

——— (1964). Approaching the unconscious. In C. G. Jung (Ed.), *Man and His Symbols.* New York: Dell Pub. Co., Inc.

Kagan, J. (1984). *The Nature of the Child.* New York: Basic Books.

Kamii, C. K. (1973). Piaget's interactionism and the process of teaching young children. In M. Schwebel and J. Raph (Eds.), *Piaget in the Classroom.* New York: Basic Books.

——— (1980). Why use group games? In C. Kamii and R. DeVries (Eds.), *Group Games in Early Education.* Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.

——— (1985). *Young Children Reinvent Arithmetic.* New York: Teachers College Press.

Kamii, C., and De Vries, R. (1977). Piaget for education. In M. C. Day and R. K. Parker (Eds.), *The Preschool in Action* (2nd ed.). Boston: Allyn & Bacon.

Kanner, L. (1943). Austistic disturbances of affective contact. *Nervous Child, 2,* 217–50.

Kant, I. (1788). *The Critique of Practical Reason* (L. W. Beck, trans.). New York: Liberal Arts Press, 1956.

Kardiner, A. (1945). *The Psychological Frontiers of Society.* New York: Columbia University Press.

———, and **Preble, E.** (1961). *They Studied Man.* New York: Meridian Books.

Karen, R. (1990, February). Becoming attached. *Atlantic Monthly, 265.*

Kegan, R. (1985). The loss of Pete's Dragon: Developments of the self in the years five to seven. In R. L. Leahy (Ed.), *The Development of the Self.* New York: Academic Press.

Keniston, K. (1971). The perils of principle. In Keniston, K., *Youth and Dissent.* San Diego, CA: Harcourt Brace Jovanovich.

Kessen, W. (1965). *The Child.* New York: John Wiley.

Klahr, D. (1989). Information-processing approaches. *Annals of Child Development, 6,* 133–85.

Klaus, M. H., and **Kennell, J. H.** (1970). Mothers separated from their newborn infants. *Pediatric Clinics of North America, 17,* 1015–37.

_____ (1983). *Parent-infant Bonding* (2nd ed.). St. Louis: The C. V. Mosby Co.

Klima, E. S., and **Bellugi, U.** (1966). Syntactic regularities in the speech of children. In J. Lyons and R. J. Wales (Eds.), *Psycholinguistics Papers.* Edinburgh: Edinburgh University Press.

Kohlberg, L. (1958a). *The Development of Modes of Thinking and Choice in the Years 10 to 16.* Unpublished doctoral dissertation, the University of Chicago.

_____ (1958b). *Global Rating Guide with New Materials.* School of Education, Harvard University.

_____ (1963). The development of children's orientations toward a moral order: I. Sequence in the development of moral thought. *Human Development, 6,* 11–33.

_____ (1964). Development of moral character and moral ideology. In M. L. Hoffman and L. W. Hoffman (Eds.), *Review of Child Development Research* (Vol. I). New York: Russell Sage Foundation.

_____ (1966a). Cognitive stages and preschool education. *Human Development, 9,* 5–17.

_____ (1966b). A cognitive-developmental analysis of children's sex-role concepts and attitudes. In E. E. Maccoby (Ed.), *The Development of Sex Differences.* Stanford: Stanford University Press.

_____ (1968). Early education: A cognitive-developmental approach. *Child Development, 39,* 1013–62.

_____ (1969a). Stage and sequence. A cognitive-developmental approach to socialization. In D. A. Goslin (Ed.), *Handbook of Socialization Theory and Research.* Chicago: Rand McNally.

_____ (1969b). The relations between moral judgment and moral action. Colloquium presented at the Institute of Human Development. Berkeley: University of California Press.

_____ (1970). The child as a moral philosopher. *Readings in Developmental Psychology Today.* Del Mar, CA: CRM Books.

_____ (1976). Moral stages and moralization: The cognitive-developmental approach. In T. Lickona (Ed.), *Moral Development and Behavior: Theory, Research, and Social Issues.* New York: Holt, Rinehart & Winston.

_____ (1981). *Essays on Moral Development* (Vol. I). New York: Harper & Row.

_____, and **Candee, D.** (1984). The relationship of moral judgment to moral action. In W. Kurtines and S. Gewirtz (Eds.), *Morality, Moral Behavior, and Moral Development.* New York: Wiley.

_____, and **Elfenbein, D.** (1975). The development of moral judgments concerning capital punishment. *American Journal of Orthopsychiatry, 45,* 614–40.

_____, and **Gilligan, C.** (1971). The adolescent as philosopher. *Daedalus, 100,* 1051–86.

_____, **Kauffman, K., Scharf, P.,** and **Hickey, J.** (1975). The just community approach to corrections: A theory. *Journal of Moral Education, 4,* 243–60.

_____, and **Kramer, R.** (1969). Continuities and discontinuities in childhood and adult moral development. *Human Development, 12,* 93–120.

_____, **Yaeger, J.,** and **Hjertholm, E.** (1968). The development of private speech: Four studies and a review of theories. *Child Development, 39,* 691–736.

Kohler, W. (1925). *The Mentality of Apes.* London: Routledge & Kegan Paul.

Kozulin, A. (Ed.). (1986). Vygotsky in context. Introductory chapter to L. S. Vygotsky's *Thought and Language.* Cambridge, MA: MIT Press.

Kramer, R. (1976). *Maria Montessori: A Biography.* New York: Putnam's.

Krashen, S. D. (1975). The development of cerebral dominance and language learning: More new evidence. In D. P. Dato (Ed.), *Developmental Psycholinguistics: Theory and Applications.* Washington, DC: Georgetown University Press.

Kris, E. (1952). *Psychoanalytic Explorations in Art.* New York: International Universities Press.

Kuhn, D. (1974). Inducing development experimentally: Comments on a research paradigm. *Developmental Psychology, 10*, 590–600.
———, **Langer, J., Kohlberg, L.,** and **Haan, N.** (1977). The development of formal operations in logical and moral judgment. *Genetic Psychology Monographs, 95*, 97–188.
Labov, W. (1970). The logic of nonstandard English. In F. Williams (Ed.), *Language and Poverty: Perspectives on a Theme.* Chicago: Markham.
Laing, R. D. (1965). *The Divided Self: An Existential Study in Sanity and Madness.* Middlesex, England: Penguin.
——— (1967). *The Politics of Experience.* New York: Ballantine Books.
Lamb, M. E., and **Campos, J. J.** (1982). *Development in Infancy.* New York: Random House.
Lee, D. (1959). *Freedom and Culture.* Englewood Cliffs, NJ: Spectrum (Prentice Hall).
Levinson, D. (1977). The mid-life transition. *Psychiatry, 40*, 99–112.
——— (1978). *The Seasons of a Man's Life.* New York: Ballantine.
Liebert, R. M., Odom, R. D., Hill, J. H., and **Huff, R. L.** (1969). Effects of age and rule familiarity on the production of modeled language constructions. *Developmental Psychology, 1*, 108–12.
Liebert, R. M., Poulos, R. W., and **Marmor, G. S.** (1977). *Developmental Psychology* (2nd ed.). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
Lightfoot, D. (1982). *The Language Lottery: Toward a Biology of Grammars.* Cambridge, MA: The MIT Press.
Lillard, P. P. (1972). *Montessori: A Modern Approach.* New York: Shocken Books.
Lipsitt, L. P. (1971). Babies: They're a lot smarter than they look. *Psychology Today*, December, *5*.
——— (1975). The synchrony of respiration, heart rate, and sucking behavior in the newborn. *Biologic and Clinical Aspects of Brain Development*, Mead Johnson Symposium on Prenatal and Developmental Medicine, No. 6. Reprinted in Smart, R. C. and Smart, M. S. (Eds.), *Readings in Child Development and Relations* (2nd ed.). New York: Macmillan, 1977.
Locke, J. (1689). *Two Treatises on Government*, P. Laslett, (Ed.). Cambridge, England: Cambridge University Press, 1960.
——— (1690). *Essay Concerning Human Understanding* (Vol. I, J. W. Yolton, Ed.). London: J. M. Dent and Sons Ltd., 1961.
——— (1693). *Some Thoughts Concerning Education.* P. Gay (Ed.), *John Locke on Education.* New York: Bureau of Publications, Teacher's College, Columbia University, 1964.
Looft, W. R., and **Bartz, W. H.** (1969). Animisim revived. *Psychological Bulletin, 71*, 1–19.
Lorenz, K. (1935). Companions as factors in the bird's environment. In Lorenz, K. *Studies in Animal and Human Behavior* (Vol. I) (R. Martin, trans.). Cambridge, MA: Harvard University Press, 1971.
——— (1937). The establishment of the instinct concept. In Lorenz, K. *Studies in Animal and Human Behavior* (Vol. I) (R. Martin, trans.). Cambridge, MA: Harvard University Press, 1971.
——— (1952a). The past twelve years in the comparative study of behavior. In C. H. Schiller (Ed.), *Instinctive Behavior.* New York: International Universities Press, 1957.
——— (1952b). *King Solomon's Ring* (M. K. Wilson, trans.). New York: Thomas Y. Crowell.
——— (1963). *On Agression.* San Diego, CA: Harcourt Brace Jovanovich.
——— (1965). *Evolution and Modification of Behavior.* Chicago: University of Chicago Press.
——— (1981). *The Foundations of Ethology.* New York: Touchstone Book (Simon & Schuster).
Lovaas, O. I. (1969). *Behavior Modification: Teaching Language to Autistic Children.* Instructional film, 45 min., 16mm-sound. New York: Appleton-Century-Crofts.
——— (1973). *Behavioral Treatment of Autistic Children.* University Programs Modular Studies. Morristown, NJ: General Learning Press.
——— (1977). *The Autistic Child.* New York: Halstead Press.
———, **Simmons, J. Q., Koegel, R. L.,** and **Stevens, J.** (1973). Some generalization and follow-up measures on autistic children in behavior therapy. *Journal of Applied Behavior Analysis, 6*, 131–66.
Lovell, K. (1968). Piaget in perspective: The experimental foundations. Paper presented to the conference of the University of Sussex. Sussex, England, April 5 and 6, 1968.
Lozoff, B., Brittenham, G. M., Trause, M. A., Kennell, J. H., and **Klaus, M. H.** (1977). The mother-newborn relationship: Limits of adaptability. *The Journal of Pediatrics, 91*, 1–12.

Luria, A. R. (1960). Verbal regulation of behavior. In M. A. B. Brazier (Ed.), *The Central Nervous System and Behavior.* New York: Josiah Macy Jr. Foundation.

——— (1961). *The Role of Speech in the Regulation of Normal and Abnormal Behavior.* New York: Liveright Publishing Corp.

——— (1976). *Cognitive Development: Its Cultural and Social Foundations* (M. Lopez-Morillas and L. Solotaroff, trans.). Cambridge, MA: Harvard University Press.

——— (1981). *Language and Cognition* (J. Wertsch, ed.). New York: Wiley.

Lyons, J. (1970). *Noam Chomsky.* New York: Viking Press.

Maccoby, E. E., and **Wilson, W. C.** (1957). Identification and observational learning from films. *Journal of Abnormal and Social Psychology, 55,* 76–87.

———, and **Jacklin, C. N.** (1974). *The Psychology of Sex Differences.* Stanford, CA: Stanford University Press.

MacFarlane, A. (1981). What a baby knows. In H. E. Fitzgerald (Ed.), *Human Development 81/82.* Annual Editions, Guilford, CT: Dushkin Publishing Group.

McNeill, D. (1966). Developmental psycholinguistics. In F. Smith and G. A. Miller (Eds.), *The Genesis of Language: A Psycholinguistic Approach.* Cambridge, MA: MIT Press.

——— (1971). The capacity for the ontogenesis of grammar. In D. Slobin (Ed.), *The Ontogenesis of Grammar.* New York: Academic Press.

Main, M., and **Goldwyn, R.** (1987). Interview-based adult attachment classifications: Related to infant-mother and infant-father attachment. Unpublished manuscript, Department of Psychology, University of California, Berkeley.

———, **Kaplan, N.**, and **Cassidy, J.** (1985). Security in infancy, childhood, and adulthood: A move to the level of representation. In I. Bretherton and E. Waters (Eds.), Growing points of attachment theory and research. *Monographs of the Society for Research in Child Development, 50,* Serial No. 209.

Malinowski, B. (1927). *Sex and Repression in Savage Society.* San Diego, CA: Harcourt Brace Jovanovich.

Marcia, J. E. (1966). Development and validation of ego identity status. *Journal of Personality and Social Psychology, 3,* 551–58.

Marks, L. (1975). On colored-hearing synesthesia. *Psychological Bulletin, 82,* 303–331.

Marler, P., and **Tamura, M.** (1964). Culturally transmitted patterns of vocal behavior in sparrows. *Science, 146,* 1483–86.

Marx, K. (1844). *Economic and philosophical manuscripts* (M. Milligan, trans.). In R. C. Tucker (Ed.), *The Marx-Engels Reader.* New York: W. W. Norton, 1972

——— (1845). Theses on Feuerbach. In R. C. Tucker (Ed.), *The Marx-Engels Reader.* New York: W. W. Norton, 1972.

——— (1859). Preface to *A Contribution to the Critique of Political Economy.* In R. C. Tucker (Ed.), *The Marx-Engels Reader.* New York: W. W. Norton, 1972.

———, and **Engels, F.** (1846). *The German Ideology* (S. Ryazanskaya and W. Lough, trans.). In R. C. Tucker (Ed.), *The Marx-Engels Reader.* New York: W. W. Norton, 1972.

———, and **Engels, F.** (1872). *Manifesto of the Communist Party.* In R. C. Tucker (Ed.), *The Marx-Engels Reader.* New York: W. W. Norton, 1972.

Maslow, A. (1943). A dynamic theory of human motivation. *Psychological Review, 50,* 370–96.

——— (1954). *Motivation and Personality* (2nd ed.). New York: Harper & Row, Pub., 1970.

——— (1962). *Toward a Psychology of Being* (2nd ed.). New York: Van Nostrand Reinhold, 1968.

——— (1966). *The Psychology of Science: A Reconnaissance.* Chicago: Henry Regnery (Gateway), 1969.

——— (1971). *The Farther Reaches of Human Nature.* New York: Viking.

Mead, M. (1964). *Continuities in Cultural Evolution.* New Haven: Yale University Press.

Meichenbaum, D. H., and **Goodman, J.** (1971). Training impulsive children to talk to themselves: A means of developing self-control. *Journal of Abnormal Psychology, 77,* 115–26.

Meltzoff, A. N., and **Moore, M. K.** (1977). Imitation of facial and manual gestures by human neonates. *Science, 198,* 75–78.

——— (1989). Imitation in newborn infants: Exploring the range of gestures imitated and the underlying mechanisms. *Developmental Psychology, 25,* 954–62.

Miller, L. B., and **Dyer, J. L.** (1975). Four preschool programs: Their dimensions and effects. *Monographs of the Society for Research in Child Development, 40,* Serial No. 162.

Miller, P. H. (1989). *Theories of Developmental Psychology* (2nd ed.). New York: W. H. Freeman

Miller, R. (1990). *What Are Schools For? Holistic Education in American Culture*. Brandon, VT: Holistic Education Press.

Mills, C. W. (1962). *The Marxists*. New York: Dell.

Mischel, W. (1970). Sex-typing and socialization. In P. H. Mussen (Ed.), *Carmichael's Manual of Child Psychology* (3rd ed., Vol. II). New York: John Wiley.

Misiak, H., and Sexton, V. S. (1973). *Phenomenological, Existential, and Humanistic Psychologies: A Historical Survey*. New York: Grune & Stratton.

Montessori, M. (1917). *The Advanced Montessori Method* (Vol. I). *Spontaneous Activity in Education* (F. Simmonds, trans.). Cambridge, MA: Robert Bentley, Inc., 1964.

——— (1936a). *The Child in the Family* (N. R. Cirillo, trans.). Chicago: Henry Regnery Co., 1970.

——— (1936b). *The Secret of Childhood* (M. J. Costelloe, trans.). New York: Ballatine Books, 1966.

——— (1948). *The Discovery of the Child* (M. J. Costelloe, trans.). Notre Dame, IN: Fides Publishers, 1967.

——— (1949). *The Absorbent Mind* (C. A. Claremont, trans.). New York: Holt, Rinehart & Winston, 1967.

——— (1970). *Maria Montessori: A Centenary Anthology, 1870–1970*. Koninginneweg, Amsterdam: Association Montessori Internationale.

Munn, N. L. (1946). *Psychology*. Boston: Houghton Mifflin.

——— (1974). *The Growth of Human Behavior* (3rd ed.). Boston: Houghton Mifflin.

——— **Fernald, L. D., and Fernald, P. S.** (1974). *Introduction to Psychology* (3rd ed.). Boston: Houghton Mifflin.

Munroe, R. (1955). *Schools of Psychoanalytic Thought*. New York: Henry Holt and Co., Inc.

Mussen, P. H., and Eisenberg-Berg, N. (1977). *Roots of Caring, Sharing, and Helping*. San Francisco: W. H. Freeman.

Muuss, R. E. (1975). *Theories of Adolescence* (3rd ed.). New York: Random House.

Needham, J. (1959). *A History of Embryology* (2nd ed.). Cambridge, England: Cambridge University Press.

Neill, A. S. (1960). *Summerhill: A Radical Approach to Child Rearing*. New York: Hart Publishing Co.

Neimark, E. D. (1975). Longitudinal development of formal operations thought. *Genetic Psychology Monographs, 91*, 171–225.

Neugarten, B. L. (1964). A developmental view of adult personality. In J. E. Birren (Ed.), *Relations of Development and Aging*. Springfield, IL: Charles C Thomas.

——— (1968). Adult personality: Toward a psychology of the life cycle. In Neugarten, B. L. (Ed.), *Middle Age and Aging*. Chicago: University of Chicago Press.

Nisan, M., and Kohlberg, L. (1982). Universality and variation in moral judgment: A longitudinal and cross-sectional study in Turkey. *Child Development, 52*, 865–76.

Parkes, C. M. (1982). Attachment and the prevention of mental disorders. In C. M. Parkes and J. Stevenson-Hinde (Eds.), *The Place of Attachment in Human Behavior*. New York: Basic Books.

Parsons, A. (1964). Is the Oedipus complex universal? In W. Muensterberger and S. Axelrad (Eds.), *The Psychoanalytic Study of Society* (Vol. III). New York: International Universities Press.

Pavlov, I. P. (1927). *Conditioned Reflexes* (G. V. Anrep, trans.). London: Oxford University Press.

——— (1928). *Lectures on Conditioned Reflexes* (Vol. 1, W. H. Gantt, trans.). New York: International Publishers.

Peill, E. J. (1975). *Invention and Discovery of Reality*. London: John Wiley.

Peiper, A. (1963). *Cerebral Function in Infancy and Childhood* (3rd ed., trans. B. and H. Nagler). New York: Consultants Bureau.

Piaget, J. (1923). *The Language and Thought of the Child* (M. Gabain, trans.). London. Routledge and Kegan Paul, Ltd., 1959.

——— (1924). *Judgment and Reasoning in the Child* (M. Warden, trans.). Savage, MD: Littlefield, Adams and Co., 1972.

——— (1926). *The Child's Conception of the World* (J. and A. Tomlinson, trans.). Savage, MD: Littlefield, Adams and Co., 1963.

_____ (1932). *The Moral Judgment of the Child* (M. Gabain, trans.). New York: Free Press, 1965.
_____ (1936a). *The Origins of Intelligence in Children* (M. Cook, trans.). New York: International Universities Press, 1974.
_____ (1936b). *The Construction of Reality in the Child* (M. Cook, trans.). New York: Ballantine Books, 1954.
_____ (1946). *Play, Dreams and Imitation in Childhood* (C. Gattegno and F. M. Hodgson, trans.). New York: W. W. Norton & Co., 1962.
_____ (1947). *The Psychology of Intelligence* (M. Piercy and D. E. Berlyne, trans.). Savage, MD: Littlefield, Adams and Co., 1973.
_____ (1952). Autobiography. In E. Boring, H. S. Langfeld, H. Werner, and R. M. Yerkes, *A History of Psychology in Autobiography* (Vol. IV). Worcester, MA: Clark University Press.
_____ (1964a). *Six Psychological Studies* (A. Tenzer and D. Elkind, trans.). New York: Vintage Books, 1968.
_____ (1964b). Development and learning. In R. Ripple and V. Rockcastle (Eds.), *Piaget Rediscovered.* Ithaca, NY: Cornell University Press, 1969.
_____ (1969). *Science of Education and the Psychology of the Child* (D. Coltman, trans.). New York: Viking, 1970.
_____ (1970). Piaget's theory. In P. H. Mussen (Ed.), *Handbook of Child Psychology* (4th ed.) (Vol. I, W. Kessen, Ed.). New York: John Wiley, 1983.
_____ (1972). Intellectual evolution from adolescence to adulthood. *Human Development, 15*, 1–12.
_____, and **Inhelder, B.** (1948). *The Child's Conception of Space* (F. J. Langdor and J. L. Lunzer, trans.). London: Routledge & Kegan Paul Ltd., 1956.
_____, and **Inhelder, B.** (1966). *The Psychology of the Child* (H. Weaver, trans.). New York: Basic Books, 1969.
_____, and **Szeminska, A.** (1941). *The Child's Conception of Number* (C. Gattegno and F. M. Hodgson, trans.). New York: W. W. Norton & Co.
Piatelli-Palmarini, M., Ed. (1979). *Language and Learning: The Debate between Jean Piaget and Noam Chomsky.* Cambridge, MA: Harvard University Press, 1980.
Pierce, A. (1989). *On the Emergence of Syntax: A Cross-linguistic Study.* Doctoral Dissertation, MIT.
Pinker, S. (1989). Language acquisition. In D. N. Osherson and H. Lasnik (Eds.), *Language: An Invitation to Cognitive Science* (Vol. 1). Cambridge, MA: MIT Press.
Podd, M. (1972). Ego identity status and morality. *Developmental Psychology, 6*, 497–507.
Pollock, L. (1983). *Forgotten Children.* Cambridge, England: Cambridge University Press.
Power, C., and **Reimer, J.** (1979). Moral atmosphere: An educational bridge between moral judgment and action. In W. Damon (Ed.), *New Directions for Child Development*, No. 2, San Francisco: Jossey-Bass.
Power, F. C., **Higgins, A.**, and **Kohlberg, L.** (1989). *Lawrence Kohlberg's Approach to Moral Education.* New York: Columbia University Press.
Premack, D. (1961). Predicting instrumental performance from the independent rate of the contingent response. *Journal of Experimental Psychology, 61*, 161–71.
Rawls, J. (1971). *A Theory of Justice.* Cambridge, MA: Harvard University Press.
Reiber, R. W., and **Voyat, G.** (1983). *Dialogues on the Psychology of Language and Thought.* New York: Plenum Press.
Reimer, J., **Paolitto, D. P.**, and **Hersh, R. H.** (1983). *Promoting Moral Growth* (2nd ed.). New York: Longman.
Redl, F., and **Wineman, D.** (1951). *Children Who Hate.* New York: The Free Press.
Rest, J. (1973). The hierarchical nature of moral judgment: The study of patterns of preference and comprehension of moral judgments made by others. *Journal of Personality, 41*, 86–109.
_____ (1983). Morality. In P. H. Mussen (Ed.), *Handbook of Child Psychology* (4th ed.) (Vol. III, J. H. Flavell and E. M. Markman, Eds.). New York: John Wiley.
_____, **Turiel, E.**, and **Kohlberg, L.** (1969). Relations between level of moral judgments and preference and comprehension of the moral judgment of others. *Journal of Personality, 37*, 225–52.
Reynolds, C. S. (1968). *A Primer of Operant Conditioning.* Glenview, IL: Scott, Foresman and Co.

Rheingold, H. L., Gewirtz, J. L., and **Ross, H. W.** (1959). Social conditioning of vocalizations in the infant. *Journal of Comparative and Physiological Psychology, 52,* 68–73.
Riegel, K. F. (1975). Toward a dialectical theory of development. *Human Development, 18,* 50–64.
Riess, B. F. (1954). Effect of altered environment and of age on the mother-young relationships among animals. *Annals of the New York Academy of Science, 57,* 606–10.
Rimland, B. (1964). *Infantile Autism: The Syndrome and Its Implications for a Neural Theory of Behavior.* Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
Robertson, J. (1952). *A Two Year Old Goes to Hospital,* 16 mm., B & W film. London: Tavistock Clinic. New York: New York University Film Library.
Rogoff, B., Malkin, C., and **Gilbride, K.** (1984). Interaction with babies as guidance and development. In B. Rogoff and J. Wertsch (Eds.), *Children's Learning in the "Zone of Proximal Development."* San Francisco: Jossey-Bass.
Rosenthal, T. L. (1976). Modeling therapies. In M. Herson, R. M. Eisler, and P. M. Miller (Eds.), *Progress in Behavior Modification* (Vol. II). New York: Academic Press.
———, and **Zimmerman, B. J.** (1972). Modeling by exemplification and instruction in training conservation. *Developmental Psychology, 6,* 392–401.
Roszak, T. (1972). *Where the Wasteland Ends.* Garden City, NY: Anchor (Doubleday), 1973.
Rousseau, J. J. (1750). Discourse on the Sciences and Arts. In R. D. Masters (Ed.), *The First and Second Discourses* (R. D. and J. R. Masters, trans.). New York: St. Martin's Press, 1964.
——— (1754). Discourse on the Origin and Foundations of Inequality. In R. D. Masters (Ed.), *The First and Second Discourses* (R. D. and J. R. Masters, trans.). New York: St. Martin's Press, 1964.
——— (1762a). *The Social Contract* (G. Hopkins, trans.). New York: Oxford University Press, 1962.
——— (1762b). *Emile, Or Education* (B. Foxley, trans.). London: J. M. Dent and Sons Ltd., 1948.
——— (1788). *The Confessions of Jean Jacques Rousseau.* New York: The Modern Library, 1945.
Rushton, J. P. (1975). Generosity in children: Immediate and long term effects of modeling, preaching, and moral judgment. *Journal of Personality and Social Psychology, 31,* 459–66.
Russell, B. (1945). *A History of Western Philosophy.* New York: Simon & Schuster.
——— (1971). *Education and the Social Order.* London: George Allen and Unwin, Ltd.
Sachs, J. S. (1976). Development of speech. In E. C. Carterette and M. P. Friedman (Eds.), *Handbook of Perception* (Vol. VII). New York: Academic Press.
Sagi, A., Van Idzendoorn, M. H., and **Koren-Karie, N.** (1991). Primary appraisal of the strange situation: A cross-cultural analysis of preparation eposides. *Developmental Psychology, 27,* 587–96.
Sahakian, W. S., and **Sahakian, M. L.** (1975). *John Locke.* Boston: Twayne Publishers.
Sameroff, A. J., and **Cavanaugh, P. J.** (1979). Learning in infancy: A developmental perspective. In J. D. Osofsky (Ed.), *Handbook of Infant Development.* New York: John Wiley.
de Santiallana, G. (Ed.) (1956). *The Age of Adventure: The Renaissance Philosophers.* New York: Mentor.
Schachtel, E. G. (1959). *Metamorphosis.* New York: Basic Books.
Schneirla, T. C. (1960). Instinctive behavior, maturation-experience, and development. In B. Kaplan and S. Wapner (Eds.), *Perspectives in Psychological Theory.* New York: International Universities Press.
Schwartz, B. (1984). *Psychology of Learning and Behavior* (2nd ed.). New York: W. W. Norton.
Scribner, S., and **Cole, M.** (1981). *The Psychology of Literacy.* Cambridge, MA: Harvard University Press.
Searles, H. F. (1965). *Collected Papers on Schizophrenia and Related Subjects.* New York: International Universities Press.
Seligman, M. E. P. (1972). Phobias and preparedness. In M. E. P. Seligman and J. L. Hager (Eds.), *Biological Boundaries of Learning.* New York: Appleton-Century-Crofts.
Selman, R. K. (1976). Social-cognitive understanding: A guide to educational and clinical practice. In T. Lickona (Ed.), *Moral Development and Behavior.* New York: Holt, Rinehart & Winston.
Sheehy, G. (1976). *Passages: Predictable Crises of Adult Life.* New York: Dutton.
Sigel, I. E. (1968). Reflections. In I. E. Sigel and F. H. Hooper (Eds.), *Logical Thinking in Children: Research Based on Piaget's Theory.* New York: Holt, Rinehart & Winston.

——— (1986). Mechanism. A metaphor for cognitive development? A review of Sternberg's "Mechanisms of Cognitive Development." *Merrill-Palmer Quarterly*, *32*, 93–101.
Simpson, E. L. (1974). Moral development research: A case study of scientific cultural bias. *Human Development*, *17*, 81–106.
Sinclair, H. (1971). Sensorimotor action patterns as a condition for the acquisition of syntax. In R. Huxley and E. Ingram (Eds.), *Language Acquisition: Methods and Models*. New York: Academic Press.
Singer, J. L., and **Singer, D. G.** (1979). Come back, Mr. Rogers, come back. *Psychology Today*, *12*, 56–60.
Skinner, B. F. (1938). *The Behavior of Organisms*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
——— (1948). *Walden Two*. New York: Macmillan.
——— (1953). *Science and Human Behavior*. New York: Macmillan.
——— (1957). *Verbal Behavior*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
——— (1959). *Cumulative Record*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
——— (1967). Autobiography. In E. G. Boring and G. Lindzey (Eds.), *A History of Psychology in Autobiography* (Vol. V). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
——— (1968). *The Technology of Teaching*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
——— (1969). *Contingencies of Reinforcement*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
——— (1971). *Beyond Freedom and Dignity*. New York: Bantam.
——— (1974). *About Behaviorism*. New York: Knopf.
Slobin, D. I. (1966). Soviet psycholinguistics. In N. O'Connor (Ed.), *Present-Day Russian Psychology: A Symposium by Seven Authors*. Oxford: Pergamon Press.
——— (1972). They learn the same way all around the world. *Psychology Today*, *6*, 71–82.
——— (1973). Cognitive prerequisites for the development of grammar. In C. A. Ferguson and D. I. Slobin (Eds.), *Studies of Child Language Development*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
——— (1979). *Psycholinguistics* (2nd ed.). Glenview, IL: Scott, Foresman.
Smart, M. S., and **Smart, R. C.** (1978). *Preschool Children* (2nd ed.). New York: Macmillan.
Snow, C. E. (1979). Conversations with children. In P. Fletcher and M. Garman (Eds.), *Language Acquisition*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
Spock, B. (1945). *Baby and Child Care*. New York: Pocket Books, 1968.
Sroufe, L. A. (1983). Attachment and adaptation in preschool. In M. Perlmutter (Ed.), *Development and Policy Concerning Children with Special Needs*. *Minnesota Symposium on Child Development*, *16*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
———, and **Cooper, R. G.** (1988). *Child Development: Its Nature and Course*. New York: Knopf.
Sternberg, R. S. (1984). *Mechanisms of Cognitive Development*. San Francisco: Freeman.
Sullivan, H. S. (1953). *The Interpersonal Theory of Psychiatry*. New York: W. W. Norton & Co.
Sze, W. C. (Ed.) (1975). *Human Life Cycle*. New York: Jason Aronson.
Tanner, J. M., and **Inhelder, B.** (Eds.) (1971). *Discussions on Child Development*. The Proceedings of the Meetings of the World Health Organization Study Group on the Psychological Development of the Child, Geneva, 1953–56. New York: International Universities Press.
Thompson, C. (1950). Cultural pressures in the psychology of women. In P. Mullahy (Ed.), *A Study of Interpersonal Relations*. New York: Hermitage Press.
Thorndike, E. L. (1905). *The Elements of Psychology*. New York: Seiler.
Tinbergen, N. (1951). *The Study of Instinct*. Oxford: Clarendon Press.
——— (1965). The shell menace. In T. E. McGill (Ed.), *Readings in Animal Behavior*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
——— (1977). Interview. In Cohen, D., *Psychologists on Psychology*. New York: Taplinger.
Tolman, E. C. (1948). Cognitive maps in rats and man. *Psychological Review*, *55*, 189–208.
Treffert, D. A. (1970). Epidemiology of infantile autism. *Archives of General Psychiatry*, *22*, 431–38.
Tulkin, S. R., and **Konner, M. J.** (1973). Alternative conceptions of intellectual functioning. *Human Development*, *16*, 33–52.
Turiel, E. (1966). An experimental test of the sequentiality of developmental stages in the child's moral judgments. *Journal of Personality and Social Psychology*, *3*, 611–18.
Turner, E. W., and **Rommetveit, R.** (1967). Experimental manipulation of the production of active and passive voice in children. *Language and Speech*, *10*, 169–80.

Uzgiris, I. C. (1964). Situational generality of conservation. *Child Development, 35,* 831–41.

Valsiner, J. (1984). Construction of the zone of proximal development in adult-child joint action: The socialization of meals. In B. Rogoff and J. Wertsch (Eds.), *Children's Learning in the "Zone of Proximal Development."* San Francisco: Jossey-Bass.

Von Franz, M. L. (1964). The process of individuation. In C. G. Jung (Ed.), *Man and His Symbols.* New York: Dell Pub. Co., Inc.

Vygotsky, L. S. (1930). Tool and symbol in children's development (A. R. Luria and M. Cole, trans.). In M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner, and E. Souberman (Eds.), *L. S. Vygotsky: Mind in Society.* Cambridge, MA: Harvard University Press, 1978, chs. 1–4.

——— (1931a). *Development of higher mental functions.* In *Psychological Research in the U.S.S.R.* Moscow: Progress Publishers, 1966.

——— (1931b). The history of the development of the higher mental functions (M. Cole, trans.). Excerpt in M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner, and E. Souberman (Eds.), *L. S. Vygotsky: Mind in Society.* Cambridge, MA: Harvard University Press, 1978, Ch. 5.

——— (1932). The problem of will and its development in childhood. In R. W. Rieber and A. S. Carton (Eds.), *The Collected Works of L. S. Vygotsky* (Vol. I, N. Minick, trans.). New York: Plenum Press, 1987.

——— (1933). The role of play in development (M. Lopez-Morillas, trans.). In M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner, and E. Souberman (Eds.), *L. S. Vygotsky: Mind in Society.* Cambridge, MA: Harvard University Press, 1978.

——— (1934). *Thought and Language* (A. Kozulin, trans.). Cambridge, MA: MIT Press, 1986.

——— (1935). Mental development of children and the process of learning (M. Lopez Morillas, trans.). In M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner, and E. Souberman (Eds.), *L. S. Vygotsky: Mind in Society.* Cambridge, MA: Harvard University Press, 1978, chs. 7–8.

Waddington, C. H. (1962). *Biology for the Modern World.* New York: Barnes & Noble.

Wapner, S., Kaplan, B., and Cohen, S. B. (1973). An organismic-developmental perspective for understanding transactions of men and environments. *Environment and Behavior, 5,* 255–89.

Watson, J. B. (1913). Psychology as the behaviorist views it. *Psychological Review, 20,* 158–77.

——— (1924). *Behaviorism.* New York: W. W. Norton & Co., 1970.

——— (1928). *Psychological Care of Infant and Child.* New York: W. W. Norton & Co.

——— (1936). Autobiography. In C. Murchison (Ed.), *A History of Psychology in Autobiography* (Vol. III). Worcester, MA: Clark University Press.

Watson, R. I. (1968). *The Great Psychologists from Aristotle to Freud* (2nd ed.). Philadelphia: Lippincott.

Weiss, R. S. (1982). Attachment in adult life. In C. M. Parkes and J. Stevenson-Hinde (Eds.), *The Place of Attachment in Human Behavior.* New York: Basic Books.

Wells, G. (1985). *Language Development in the Preschool Years.* Cambridge, England: Cambridge University Press.

Werner, H. (1934). The unity of the senses. In S. S. Barten and M. B. Franklin (Eds.), *Developmental Processes: Heinz Werner's Selected Writings* (Vol. I). New York: International Universities Press, 1978.

——— (1948). *Comparative Psychology of Mental Development* (2nd ed.). New York: Science Editions.

——— (1956). On physiognomic perception. In G. Kepes (Ed.), *The New Landscape.* Chicago: Theobald.

——— (1957). The concept of development from a comparative and organismic point of view. In D. B. Harris (Ed.), *The Concept of Development.* Minneapolis: University of Minnesota Press.

———, and **Kaplan, B.** (1956). The developmental approach to cognition: Its relevance to the psychological interpretation of anthropological and ethnolinguistic data. *American Anthropologist, 58,* 866–80.

———, and **Kaplan, B.** (1963). *Symbol Formation.* New York: John Wiley.

Wertsch, J. V. (1985). *Vygotsky and the Social Formation of Mind.* Cambridge, MA: Harvard University Press.

White, G. M. (1972). Immediate and deferred effects of model observation and guided and unguided rehearsal on donating and stealing. *Journal of Personality and Social Psychology, 21,* 139–48.

White, R. W. (1960). Competence and the psychosexual stages of development. In M. Jones (Ed.), *Nebraska Symposium on Motivation.* Lincoln: University of Nebraska Press.

______ (1963). Sense of interpersonal competence: Two case studies and some reflections on origins. In R. R. White (Ed.), *The Study of Lives.* New York: Atherton Press.

______, and **Watt, N. F.** (1973). *The Abnormal Personality* (4th ed.). New York: Ronald Press.

______, and **Watt, N. F.** (1981). *The Abnormal Personality* (5th ed.). New York: Wiley.

White, S. (1965). Evidence for a hierarchical arrangement of learning processes. In L. P. Lipsitt and C. C. Spiker (Eds.), *Advances in Child Development and Behavior* (Vol. II). New York: Academic Press.

______ (1970). Some general outlines of the matrix of developmental changes between five and seven years. *Bulletin of the Orton Society, 20,* 41–57.

Whitehead, A. N. (1929). *Science and the Modern World.* New York: Macmillan.

Whitehurst, G. J., Ironsmith, M., and **Goldman, M.** (1974). Selective imitation of the passive construction through modeling. *Journal of Experimental Child Psychology, 17,* 288–302.

Whitehurst, G. J., Falco, F. L., Lonigan, C. J., Fischel, J. E., DeBaryshe, B. D., Valdes-Menchaca, M. C., and **Calufield, M.** (1988). Accelerating language development through picture book reading. *Developmental Psychology, 24,* 552–59.

Whiting, J. W. M., and **Child, I. L.** (1953). *Child Training and Personality: A Cross-cultural Study.* New Haven, CT: Yale University Press.

Whitmont, E. C. (1969). *The Symbolic Quest: Basic Concepts of Analytical Psychology.* New York: Putnam's.

______, and **Kaufmann, Y.** (1973). Analytic psychotherapy. In R. Corsini (Ed.), *Current Psychotherapies.* Ithaca, IL: F. E. Peacock Publishers.

Williams, C. D. (1959). The elimination of tantrum behavior by extinction procedures. *Journal of Abnormal and Social Psychology, 5,* 269.

Wilner, W. (1975). Schachtel: A life. *William Alanson White Newsletter,* Winter, 3–4.

Wilson, C. (1972). *New Pathways in Psychology: Maslow and the Post-Freudian Revolution.* New York: Mentor Books.

Witkin, H. (1965). Heinz Werner. *Child Development, 30,* 307–28.

Wohlwill, J. F. (1984). Martha Muchow and the life-space of the urban child. Paper presented to the Society for Research in Child Development, Ann Arbor, Mich.

Wolpe, J. (1969). *The Practice of Behavior Therapy.* New York: Pergamon Press.

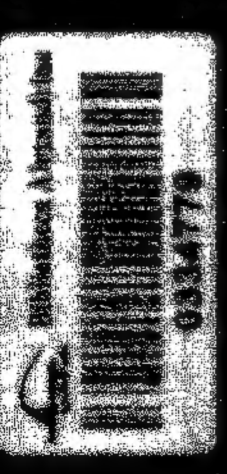
Zelazo, P. R., Zelazo, N. A., and **Kolb, S.** (1972). "Walking" in the newborn. *Science, 176,* 314–15.

Zimmerman, B. J., and **Rosenthal, T. L.** (1974). Conserving and retaining equalities and inequalities through observation and correction. *Developmental Psychology, 10,* 260–68.









السعر ٠٠٠ر٤ د.ك.